Niveau(x) d'enseignement : 1
Centre d'intérêt : 320

Numéro EDUQ : 9270518

Lamoureux, Henri.

Le métier d'enseigner : de la passion à l'épuisement / [Henri Lamoureux]. -- Montréal : Centrale de l'enseignement du Québec, 1992.
153 p. ; 21 cm.

Titre de la couv. Publ. comme no 4, printemps 1992 de la revue Options, ISSN 1183-3092. Comprend des notes bibliogr. Dépouillement partiel : Santé et services sociaux : pourquoi chambarder ce qui va bien? / [Béatrice Chiasson] -- L'éducation préscolaire : un "bon investissement" / [Henri Laberge] -- La révolte des contribuables / [Richard Langlois].

Vedette(s)-secondaire(s) : Centrale de l'enseignement du Québec

---

Descripteur(s) : Tâche de l'enseignant • Epuisement professionnel • Education préscolaire • Succès scolaire • Raccrocheur • Formation professionnelle • Emploi à temps partiel • Enseignement privé • Analphabétisme • Abandon scolaire • Financement • Primaire (Ordre d'enseignement) • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Vieillissement • Condition enseignante

---

Ce numéro de la revue ssOptionsss comprend plusieurs articles sur l'éducation portant sur des thèmes aussi divers que l'épuisement professionnel des enseignants, l'éducation préscolaire, la réussite scolaire dans les écoles primaires et secondaires, les raccrocheurs et l'école, la formation professionnelle, le travail à temps partiel pendant les études secondaires, le vieillissement et la condition enseignante, l'école privée sur la place publique, l'analphabétisme, le décrochage scolaire et le financement de l'éducation.

Type de document :

OPTIONS

Le métier d'enseigner
De la passion à l'épuisement

Santé et services sociaux
Pourquoi chambarder ce qui va bien?

L'éducation préscolaire :
un «bon investissement»

La révolte des contribuables

CEQ

1270518

Options

Printemps 1992

Page couverture
Printemps 1992

reproduction de l'illustration «L'attente»
(25 x 32cm, gouache, sérigraphie (1983)

Née au Québec, Huguette Marquis évolue dans le cadre d'un milieu familial qui encourage son expression artistique.

Durant toute son adolescence, elle explore de façon extensive le dessin et la peinture.

Elle complétera sa formation à Québec, à la Faculté des arts visuels de l'Université Laval.

Au cours des 15 dernières années, Huguette Marquis a participé à de nombreuses expositions collectives ou solo. En 1987, elle est sélectionnée dans le cadre du concours «The Artists' Society International Art Competition» à San Francisco, Californie.

Se distinguant par la sensibilité et la fraîcheur, son oeuvre cherche à transposer d'intimes atmosphères. Elle nous révèle ici, la fragilité des précieux instants de la vie.

OPTIONS CEQ

Numéro 4

Publié par la Centrale de l'enseignement du Québec
9405, rue Sherbrooke Est, Montréal (Québec) H1L 6P3 Tél. : (514) 356-8888

Directeur des communications :
Guy Brouillette

Directrice de l'information :
Micheline Jourdain

Rédacteur en chef :
Luc Allaire

Rédaction :
François Beauregard, Jocelyn Berthelot, Béatrice Chiasson, Rosette Côté,
Marie Gagnon, Hélène David, Josée Gauthier, Lynda Gosselin, Henri Laberge,
Henri Lamoureux, Jocelyn Lapointe, Richard Langlois, Roland Ouellet,
Christian Payeur, François Picardie, Jean-Claude Tardif.

Réalisation graphique :
Denny Bernard

Édition électronique :
Gérard Beaudry

Illustration de la couverture :
Huguette Marquis

Secrétariat :
Danielle Gagnon

Diffusion :
Guy Duchesne

Impression :
L'Éclaireur, Beauceville

Tirage :
8 000 exemplaires

Dépôt légal
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISSN 1183-3092
Cette revue est distribuée gratuitement à la structure intermédiaire de la CEQ

Abonnement à la revue (incluant les Dossiers) :
16,00 $ par an (2 numéros), au Centre de documentation de la CEQ
1170, boul. Lebourgneuf, bureau 300, Québec G2K 2G1 Tél. : (418) 627-8888

Reproduction autorisée avec mention de la source

Table des matières

Derrière les murs...
Rosette Côté
En éditorial, la vice-présidente de la CEQ plaide en faveur d'un virage dans le domaine de l'éducation, afin de recentrer l'école sur les besoins des jeunes et sur la reconnaissance du personnel de l'éducation.
7

Le métier d'enseigner
De la passion à l'épuisement
Henri Lamoureux
Quatre enseignants sur dix ont souffert, l'année dernière, de problèmes de santé physique ou mentale causés par la pratique de leur activité professionnelle. Pourquoi?
11

Santé et services sociaux
Pourquoi chambarder ce qui va bien?
Béatrice Chasson
Notre système de santé et de services sociaux se porte très bien. Et si des ajustements, des adaptations, des améliorations sont et seront toujours possibles et nécessaires, il faut surtout éviter de tout chambarder.
21

L'éducation préscolaire :
un «bon investissement»
Henri Laberge
Personne n'ose plus remettre en question le fait que l'éducation préscolaire représente un «bon investissement». Pourtant, il n'existe toujours pas de service accessible et gratuit pour les enfants de moins de 5 ans.
37

Réussite scolaire
L'état des pratiques dans les écoles primaires et secondaires
Lynda Gosselin, Roland Ouellet, Christian Payeur
Devant le haut taux de décrochage, de nombreuses personnes ont décidé de se retrousser les manches et de faire quelque chose dans leur école pour favoriser la réussite scolaire.
51

Faire son temps
Les raccrocheurs et l'école
Marie Gagnon
Une enseignante en secondaire III dans une école pour «raccrocheurs» donne la parole à ses élèves.
59

La formation professionnelle :
une priorité pour la CEQ
Henri Lamoureux
Secteur marginal et marginalisé du système d'éducation, la formation professionnelle est devenue la réponse aux problèmes du chômage, de la précarisation des emplois et de la faible productivité des entreprises.
73

Le travail à temps partiel pendant
les études secondaires :
de la nuance avant toute chose
Jocelyn Lapointe
Deux élèves sur trois, en secondaire V, travaillent actuellement à temps partiel. Quel est l'impact sur le rendement scolaire?
85

Vieillissement et condition enseignante :
agir sur l'organisation du travail
Christian Payeur, Hélène David
La première nécessité d'une réflexion sur le vieillissement au travail, c'est de détruire les stéréotypes!
95

L'école privée sur la place publique
Josée Gauthier
Avec le dépôt du projet de loi 141 sur l'enseignement privé, le débat sur le financement des écoles privées est à nouveau sur la place publique.
105

Y a-t-il un analphabète dans l'école?
Jean-Claude Tardif
Est-il pensable que l'école soit partie prenante au phénomène de l'analphabétisme des jeunes? N'est-ce pas le rôle premier de l'école d'apprendre à lire aux jeunes?
113

La révolte des contribuables
Richard Langlois
Le mouvement de révolte des contribuables découle-t-il d'une fiscalité globale trop lourde ou d'une répartition inéquitable du fardeau fiscal?
125

Libre-échange États-Unis, Mexique, Canada
Un nouveau protectionnisme
François Plourde
L'accord continental de libre-échange viendra-t-il entériner l'émergence d'un «monde des régions» (Asie, Europe et Amérique du Nord), un monde marqué par le spectre d'un nouveau protectionnisme de zone?
133

Sondage
L'éducation doit redevenir une priorité
Luc Allaire et François Beauregard
Le dédoublement scolaire et le financement de l'éducation sont de plus en plus au coeur du débat social, révèle un sondage CROP.
143

Derrière les murs...

par Rosette Côté

Derrière les murs, il y a celles et ceux qui font tourner les manèges de l'école. Des personnes avec leurs limites et leurs potentialités, leur créativité, leur amour des jeunes conjugué, toutefois, à une certaine ambivalence. Leur motivation prend souvent la couleur du temps : gris, si on parle d'eux avec des vieux clichés, si on les critique en remettant en question leurs compétences. Bleu, si on souligne des projets novateurs ou l'importance de leurs rapports avec les jeunes.

Dans nos écoles, il y a la vraie vie. Des jeunes qui vivent les effets négatifs du nouveau credo de l'excellence, de la performance et de la concurrence à tout prix, sans égard à la personne, aux différences et à la diversité. Du personnel qui se sent désemparé devant la nécessité de combler les carences et les déséquilibres de la famille et de la société mais qui, malgré tout, fait oeuvre d'éducation avec plaisir et avec le goût du travail bien fait.

Une certitude doit nous habiter. C'est le personnel de l'éducation qui tient le gouvernail de l'école, qui dirige et accompagne les jeunes sur le chemin de leurs apprentissages, malgré les aléas de la société. N'eût été la constance de son dynamisme et de son engagement dans le courant des intempéries sociales, de quelle école serait-il donc question maintenant?

Il y a d'abord les enseignantes et enseignants : les pivots de l'école, les maîtres d'oeuvre de la formation pour l'emploi et pour la vie. Les études effectuées ici et ailleurs démontrent que la profession enseignante s'est complexifiée avec l'évolution de la société, la désintégration du tissu social, les nouvelles réalités des jeunes, les transformations des modèles familiaux, la multiplication des réformes éducatives et l'émergence d'autres lieux de savoirs. De plus, l'accroissement de la pauvreté vient ajouter des pressions supplémentaires.

Parallèlement et de façon insidieuse, une certaine dévalorisation sociale de la profession enseignante s'est installée ici, comme dans de nombreux pays d'ailleurs. Au Québec, la recherche de Marie-Claire Carpentier-Roy explique ce phénomène par la réduction de la profession à une fonction exécutive et par un alourdissement de la tâche. Cela conduit à l'insatisfaction au travail, à la démoralisation, à la naissance d'un sentiment de culpabilité et de dépossession de ses compétences. De plus, la transformation de certains savoirs éducatifs en des savoirs plus utilitaires, la valorisation de l'instruction au détriment du développement optimal, constituent d'autres sources de stress pouvant conduire des professeurs vers le «décrochage».

Et contrairement à ce qu'on entend ici et là, les problèmes du personnel enseignant ne sont pas liés à leur âge. En effet, le «mythe» du vieux professeur dépassé et désabusé a été détruit par la recherche IRAT-CEQ sur le vieillissement. Cette recherche démontre que l'âge des enseignantes et enseignants n'a d'incidence ni sur leur goût et leur capacité d'innover en pédagogie, ni sur leur

attachement à la matière enseignée et à la profession, ni sur leur motivation et leur insatisfaction au travail, ni sur la qualité des rapports maîtres-élèves.

Au contraire, ce sont des facteurs tels que la précarité d'emploi, la rigidité de l'organisation du travail, la gestion tatillonne du personnel et le contrôle de l'acte pédagogique, qui poussent des enseignantes et enseignants à vouloir déserter l'école. La plupart, toutefois, choisirait de nouveau la profession enseignante, si c'était à refaire.

La réalité du personnel professionnel n'est pas très éloignée de cette description. Mais ce groupe doit, de plus, prouver continuellement la nécessité des services professionnels et leur convergence avec l'enseignement. Heureusement, le débat public sur l'échec et l'abandon scolaires a mis en évidence leur rôle de première importance. Mais à toujours travailler dans l'ombre et à toujours se battre pour faire reconnaître ses compétences, le chemin est court de la non-reconnaissance à la dévalorisation...

Il y a aussi le personnel de soutien, l'autre acteur anonyme en éducation. Presque toujours, il est oublié. On commence à le nommer de façon incidente, dans les discours sur la réussite scolaire, lorsqu'on parle des rapports qu'il entretient avec les jeunes. Mais peut-on simplement imaginer une école sans concierge, sans secrétaire, sans surveillante d'élèves ni préposée à la cafétéria? Ce groupe aussi exige de la considération sociale pour ce qu'il est et ce qu'il fait.

Enfin, dans les couloirs des établissements scolaires, il y a les jeunes auxquels le Québec devrait accorder la priorité. Plus particulièrement, cette priorité devrait aller aux enfants du préscolaire et du primaire, qui sont plus vulnérables à la sous-stimulation intellectuelle, aux crises et aux changements familiaux, aux rejets affectifs, à la violence et à la pauvreté.

La CEQ a fait un pas en ce sens en adoptant les paramètres d'une politique de la petite enfance. Il n'est plus besoin de démontrer que l'éducation et l'action préventive auprès des tout-petits favorisent un développement cognitif harmonieux, une vie de groupe active, une insertion et une adaptation scolaires dans des conditions propices à la persévérance scolaire, sans compter l'économie de coûts sociaux. Le rapport Bouchard recommande d'ailleurs au gouvernement «d'arrêter le saupoudrage» et de mettre en œuvre un programme national de stimulation et de développement pour les 3-5 ans, notamment, afin de prévenir le décrochage dès la petite enfance et d'assurer une continuité de l'école avec la famille. N'est-il pas temps que le Québec donne la main aux enfants?

Convenons-en! Il est difficile d'enseigner et d'éduquer à la veille du XXIe siècle. Plus exigeant encore quand l'école se trouve sous les feux de la rampe et qu'on la scrute à la loupe. Plus ardu aussi quand le travail des personnes qui tiennent le phare de l'école n'est pas valorisé. Un virage s'impose donc dans le sens de recentrer l'école sur les besoins des personnes et sur la reconnaissance du personnel de l'éducation. Ce personnel qui, jour après jour, essaie tant bien que mal de combler les insuffisances éducatives, tout en établissant une relation de confiance et en donnant le goût d'apprendre, de se dépasser.

Rosette Côté est la première vice-présidente de la CEQ.

Le métier d'enseigner De la passion à l'épuisement

par Henri Lamoureux

Notre société accorde beaucoup de valeur à la scolarisation mais peu d'importance à ceux qui y travaillent. Il y a là une contradiction étonnante. Veiller à la conservation du savoir dans une collectivité, en transmettre l'héritage : cette responsabilité ne mérite-t-elle pas la plus grande considération et le plus profond respect? **Fernand Dumont, *L'éducation 25 ans plus tard*, Québec, IQRC 1990**

Micheline D. a 26 ans. Elle enseigne dans une polyvalente de Montréal. La semaine dernière, un étudiant l'a bousculée en lui proférant des menaces. Elle n'en a pas parlé à personne. On aurait peut-être ri d'elle. Elle s'y prend peut-être mal avec les élèves. De toute façon, à qui aurait-elle pu se confier? Elle a si peu l'occasion de rencontrer ses collègues. Micheline D. ne sait pas

que plusieurs professeurs de son école ont vécu le même expérience. Elle ne sait pas que des centaines d'enseignantes et enseignants sont chaque année, comme elle, victimes de violence. Elle ne le sait pas et cette ignorance ajoute à son découragement. Qu'est-elle venue faire dans cette galère?

Jean M. ne se sent pas bien. Il souffre de migraines chroniques, de problèmes digestifs et d'insomnie. Il se réveille le matin aussi fatigué qu'à son coucher. La perspective de retourner à l'école l'écœure. Il ne s'y sent pas libre. Il ne s'y sent pas respecté. Il ne s'y sent pas apprécié. Il ira voir un médecin. Épuisement professionnel, diagnostiquera ce dernier.

Comme 41 % de leurs collègues, Micheline D. et Jean M. font partie du nombre de ceux qui, l'année dernière, ont souffert de problèmes de santé physique ou mentale causés par la pratique de leur activité professionnelle.

Ils ont été animés par la passion d'enseigner, stimulés par la fierté de transmettre des connaissances aux nouvelles générations, motivés par la certitude d'exercer un des plus beaux métiers du monde. Puis les choses ont changé.

Les problèmes de la démotivation et de l'épuisement sont à ce point sérieux que la CEQ a confié à Marie-Claire Carpentier-Roy, sociologue spécialisée en psychopathologie du travail, le soin de réaliser une importante recherche sur ce sujet [1].

Cette enquête auprès d'une douzaine de groupes de professionnels de l'enseignement a permis de faire ressortir les principaux irritants et facteurs qui sont à la source de profonds et très sérieux malaises chez les enseignantes et enseignants, particulièrement des niveaux primaire et secondaire.

Enseigner, une tâche dépréciée

La non-reconnaissance semble être la source la plus importante d'insatisfaction - Marie-C. Carpentier-Roy utilise même les termes «souffrance» et «douleur» - chez ceux qui ont été interrogés.

Cette dépréciation est d'abord attribuée aux politiciens et aux gestionnaires de tous les niveaux de l'administration scolaire. Elle s'exprime par le non-respect, un discours public dévalorisant, des formes de gestion «déresponsabilisantes et infantilisantes».

Comment expliquer que l'on ne sollicite à peu près plus l'avis des éducatrices et éducateurs? Comment expliquer cela autrement que par le non-respect des compétences et une conception strictement économiste de la gestion des ressources scolaires? Comment expliquer cette tendance à la multiplication des contrôles autrement que par un refus de reconnaître le sens des responsabilités des professionnelles et professionnels de l'éducation?

La non-reconnaissance par les gestionnaires s'accompagne aussi d'une dépréciation sociale du métier d'enseigner. «Pour les parents, on est des «gras dur», on est toujours en vacances.»[7] Les tristement célèbres décrets de 1982, l'action des gouvernements qui se sont succédé depuis et une certaine démagogie médiatique ont largement contribué à détruire l'image de dévouement et de compétence associée à l'exercice de la profession enseignante au Québec.

Une certaine indifférence parentale est aussi venue modifier la perspective de l'enseignement. On exige aujourd'hui des enseignantes et enseignants qu'ils jouent des rôles parentaux ou professionnels qui ne sont pas les leurs et en fonction desquels ils ne doivent pas être évalués. De plus, le milieu familial viendra souvent banaliser l'importance des exigences reliées au travail sco-

faire. «On a toujours le sentiment que notre travail est détruit à la maison», disent plusieurs des personnes rencontrées lors de la recherche de Mme Carpentier-Roy.

Mis de côté par les gestionnaires, responsabilisés abusivement par les parents, les enseignantes et enseignants se sentent méprisés par les élèves, particulièrement au niveau secondaire. Ils constatent que les adolescentes et adolescents sont porteurs du discours social dominant depuis le début de 1982, lequel culpabilise les éducatrices et éducateurs pour les failles béantes du système scolaire et les lézardes dans la structure de notre éthique collective.

Enfin, il semblerait que cette dépréciation sociale tende parfois à s'exprimer à l'intérieur même du corps professoral. Les enseignantes et enseignants du niveau primaire sentent que leurs collègues du secondaire les considèrent comme moins qualifiés. Au niveau secondaire, l'inégalité des tâches, la différence entre milieux rural et urbain et le manque de temps pour se rencontrer viennent moduler de façon négative des solidarités que l'on a peut-être trop vite tenues pour acquises.

Pourquoi coupe-t-on les ailes des oiseaux?

Pour les empêcher de voler. Les enseignantes et enseignants souffrent de la perte d'autonomie et de liberté qui leur est imposée. Les contrôles administratifs qui leur sont brutalement administrés s'inspirent d'une conception taylorienne absolument dépassée de la gestion. La connaissance et l'expérience sont dissociées du processus de travail, lequel est très souvent conçu en fonction de critères étrangers aux impératifs pédagogiques. La conception et le choix des outils pédagogiques sont effectués sans tenir compte des besoins réels des milieux d'enseignement. Une certaine standardisation ignore le caractère particulier des besoins propres à des communautés spécifiques. Enfin, une logique de cette distribution des tâches et des mécanismes de contrôle incompatibles

avec la dynamique éducative viennent compléter la panoplie des entraves à une nécessaire autonomie.

Ces entraves minent une créativité qui devrait pourtant être stimulée, particulièrement dans des contextes scolaires marqués par des variables comme la pauvreté, la violence, la multiethnicité. Bref, les besoins des jeunes de la Pointe Saint-Charles ou de Cowansville ne sont pas les mêmes que ceux de Ville Mont-Royal ou de Sillery. Ceux d'une classe pluriethnique de Montréal diffèrent de ceux d'une classe homogène du Lac Saint-Jean.

Ceux qui ont été formés pour enseigner savent cela et ils le savent d'autant mieux que très souvent, ils enseignent depuis 10, 15 ou 25 ans. Pourquoi ne pas se fier à leur expérience, à leur créativité, à leur capacité d'innovation pédagogique et d'adaptation?

Comment ne pas comprendre le découragement de ceux qui constatent que tant l'administration des commissions scolaires que les parents sont plus préoccupés par les questions touchant le transport scolaire et l'organisation des activités parascolaires que par la qualité des ressources pédagogiques et du climat d'enseignement?

Pouvoir être. Pouvoir agir.

Toute personne ressent le besoin d'exercer un pouvoir sur sa vie, de contrôler son travail : ce que Gérard Mendel [7] nomme «l'acte-pouvoir». Ce pouvoir est essentiel à l'équilibre psychique. Il découle du droit de penser, de concevoir, d'innover. C'est ce pouvoir qu'exercent les enseignantes et enseignants qui passent des journées et des soirées à développer des outils pédagogiques susceptibles de stimuler le désir d'apprendre chez les jeunes.

L'exercice de ce pouvoir est source de valorisation et contribue largement au développement d'un enseignement de qualité. Il exprime la passion d'enseigner et la qualité du rapport entre

la personne qui enseigne et ses élèves. Or, les contraintes liées, entre autres, aux contrôles tatillons, à la surcharge de travail, aux changements imposés à la dernière minute, à l'insuffisance de matériel adéquat viennent atténuer de façon dramatique le goût et la possibilité d'exercer ce nécessaire pouvoir sur son travail.

À qui la faute?

Le personnel enseignant a le dos large depuis quelques années. Le taux d'échec scolaire est élevé? La qualité du français laisse à désirer? Le système scolaire est jugé trop normatif, pas assez souple? Les enseignantes et enseignants sont les premiers pointés du doigt.

Faut-il alors s'étonner de constater que la peur et l'anxiété s'installent et viennent perturber, parfois de façon grave, l'équilibre psychique des personnes? D'autant plus que la difficulté de se rencontrer et d'échanger conduit à l'isolement et ajoute au sentiment de faute et d'« hors personnel. «On se connaît peu, on se parle peu, alors on a peur d'être mal vu par ses collègues [...], on se referme et on garde ses problèmes pour soi», voilà qui exprime bien l'ambiance, le bouillon de culture du sentiment de détaite qui s'empare d'un nombre grandissant de membres de la communauté enseignante.

Enseigner, une profession en perte de sens?

La passion d'enseigner est liée au sentiment que l'éducation des jeunes est une tâche qui touche les personnes dans leur intégralité. C'est une œuvre essentielle, indispensable, qui fonde une large part de la liberté et de l'autonomie humaine. On ne peut concevoir l'enseignement comme un exercice productif ordinaire.

Justement, un grand nombre d'enseignantes et enseignants ont l'impression d'aller à l'école comme on va à l'usine. Parfois, dans les milieux particulièrement violents, certains auront même l'impression d'aller à la guerre.

Plusieurs font remarquer que les modes actuels de gestion des écoles seraient plus appropriés, et encore, pour des manufactures. De plus, il s'est développé dans certains milieux politiques et technocratiques une conception de l'éducation en fonction de laquelle les enfants sont considérés comme des objets qui doivent franchir un certain nombre de stades de transformation.

Ce détournement de sens est intolérable et vient accentuer encore cette profonde insatisfaction qui atténue, voire même annihile le plaisir d'enseigner. Cela contribue au développement et à l'entretien d'un épuisement professionnel qui sera moral, psychique et éventuellement physique.

Épilogue

Que de gâchis en si peu de temps! Une société qui prétend à la «spécificité», qui caresse des rêves souverains et qui pose sur l'horizon du vingt et unième siècle un regard porteur d'espérance ne peut faire l'économie d'un système éducatif en santé.

Une société québécoise en pleine mutation qui connaît, particulièrement en milieu urbain, une recomposition ethnique et culturelle majeure, doit donner à celles et ceux qui enseignent les outils nécessaires à l'exercice de leur art.

Notre société peut certes caresser des rêves d'affirmation, mais si cela ne doit pas être de fols espoirs, il faut que nous assumions la responsabilité d'offrir aux nouvelles générations cet instrument essentiel de la liberté et de l'autonomie qu'est une éducation de qualité.

Cela signifie qu'il faut que soit ravivée et entretenue la flamme de la passion chez ceux-là qui consacrent le meilleur d'eux-mêmes à l'enseignement. Il faut que soient éliminés les irritants ridicules, les contrôles tatillons, les tactiques de harcèlement mesquines. Il faut que l'autonomie professionnelle soit reconnue, la créativité stimulée, l'innovation encouragée.

Les parents doivent faire confiance et respecter des personnes qui ne veulent pas prendre leur place dans l'éducation de leurs enfants, bien au contraire, mais partager cette responsabilité avec eux. Les parents doivent aussi comprendre que l'apprentissage scolaire est une démarche qui commande certains efforts et qu'à cet égard, ils ont une importante part de responsabilité dans le succès ou l'échec de leurs enfants.

Le chemin de la santé et de la revalorisation passe par la solidarité

Face au découragement, à la dévalorisation professionnelle et à l'épuisement, certains groupes d'enseignantes et enseignants ont développé une stratégie défensive reposant sur des collectifs d'entraide. Ces groupes sont, règle générale, instables et risquent éventuellement l'effritement. On retrouve ces collectifs particulièrement chez les enseignantes et enseignants oeuvrant en classes d'accueil et chez ceux qui oeuvrent en milieux populaires où la violence est souvent omniprésente.

D'autre part, la majorité utilise une stratégie défensive individualiste fondée sur le refoulement de ses craintes et angoisses de peur d'être mal jugée, sur une recherche du travail à temps partiel pour disposer d'une plage de temps à soi plus large, ou pour occuper un deuxième emploi plus valorisant, sur une utilisation maximale des congés et occasions de s'absenter de l'école.

Face aux difficultés qui leur sont faites, les enseignantes et enseignants souhaitent que leurs syndicats et la Centrale de l'enseignement du Québec mettent en oeuvre des moyens susceptibles de briser l'isolement dans lequel ils sont confinés.

C'est de solidarité active dont ils ont besoin. Ils en ont besoin pour faire ensemble le bilan de leur état de santé. Ils en ont besoin aussi car seule cette solidarité fera bouger les administrations responsables de la dévalorisation du métier d'enseigner.

L'épuisement professionnel et cet insoutenable sentiment de dévalorisation dont sont victimes un trop grand nombre de membres du corps enseignant ne relèvent pas d'une fatalité que l'on est condamné à subir «ad nauseam».

Un retour de la passion d'enseigner et du plaisir d'exercer le plus beau métier du monde, voilà une priorité que l'étude de Marie-Claire Carpentier-Roy vient confirmer d'une façon claire et impérieuse.

Henri Lamoureux est écrivain, éthicien et enseignant.

(1) Marie-Claire Carpentier-Roy, **Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire,** Rapport de recherche (FRSQ), Montréal, CEQ, octobre 1991, 73 p.

(2) Sauf indication contraire, toutes les citations sont extraites du rapport de recherche de M.-C. Carpentier-Roy et d'une entrevue avec cette dernière réalisée par Luc Allaire.

(3) Gérard Mendel, La crise est politique, la politique est en crise, Paris, Payot, 1985. Du même auteur, «Acte-pouvoir et aliénation : perspectives sociopsychanalytiques», dans C. Dejours, C. Veil et A. Wisner, **Psychopathologie du travail,** Paris, Entreprise modernes d'édition, 1985, pp. 140-147.

Tipenitamun (Nos droits)

À partir de la situation vécue principalement par la communauté montagnaise de «La Romaine» sur la Basse Côte Nord, cette vidéo, d'une durée de 40 minutes, vise à démystifier et à mieux faire comprendre la notion de droits collectifs des peuples autochtones du Québec.

VIDÉO-CEQ

C'est une autre manière pour la CEQ de mieux servir ses membres et de contribuer à la vie démocratique de notre société.

Pourquoi chambarder ce qui va bien?

par Béatrice Chiasson

« Notre système de santé et de services sociaux se porte très bien », ont déclaré les porte-parole de la CEQ, lorsqu'ils ont présenté le mémoire *Un financement équitable à la mesure de nos moyens*, lors de la commission parlementaire de février 1992. « Et si des ajustements, des adaptations, des améliorations sont et seront toujours possibles et nécessaires, il faut surtout éviter, de tout chambarder », ajoutaient-ils.

En effet, notre système de services de santé et de services sociaux se porte trop bien pour justifier que le ministre l'attaque sur la base de son bilan. Le ministre de la Santé et des Services sociaux, Marc-Yvan Côté, l'a d'ailleurs très bien compris puisqu'il a dû invoquer la stratégie financière du gouvernement pour légitimer ses menaces au financement public actuel du système de santé. Cette stratégie repose sur le dogme de la nécessité concurrentielle, un cadre financier destiné à réduire la taille de l'État et l'art de prévoir des impasses financières.

Un bilan positif de l'évolution du système de santé

Contrairement au concert de déclarations de responsables politiques qui ont dénoncé, au cours des derniers mois, l'évolution effrénée des dépenses de santé et services sociaux, le ministre reconnaît dans son document que le système va bien, comme le démontrent de nombreuses recherches. Les faits établis par le document du ministre sont les suivants :

- le niveau de dépenses per capita correspond à notre richesse collective, il est modéré;

- la part de la richesse collective consacrée à la santé supporte bien les comparaisons, elle est légèrement supérieure à celles de l'Ontario et du Canada, mais son évolution est bien contrôlée et elle est moins rapide que dans les autres provinces;

- l'évolution des crédits alloués à la santé et aux services sociaux a concordé avec celle du PIB (produit intérieur brut);

- il n'existe pas d'abus systématiques de la part des consommateurs de services, mais certains profils d'utilisation pour certaines clientèles et pour certains dispensateurs paraissent inappropriés.

Un point sombre au bilan, cependant : pour les années 1990-1991 et 1991-1992, les crédits alloués à la santé et aux services sociaux ont augmenté plus rapidement que le PIB. Le ralentissement de l'économie, les effets de cette récession sur la consommation de services et des dépenses non récurrentes (injections de fonds dans le parc immobilier du réseau) expliquent ces augmentations.

Faut-il rappeler aussi le coût faramineux du spectacle de lancement par le ministre Côté de sa réforme à Charlesbourg, autour de 15 % du coût de la commission Rochon? On a beau dire que c'est à peine 1 million sur 12 milliards, ce n'est pas milliard par milliard qu'on fait des économies...

Si le ministre Côté dresse un bilan positif de notre système de santé, le GRIS (Groupe de recherche interdisciplinaire en santé) de l'Université de Montréal se montre encore plus positif.

En effet, le GRIS a mené une recherche [1] à l'automne 1991, qui établit que les dépenses de santé sont stables. Lors de l'année de la mise sur pied du système public, en 1971, le Québec dépensait 1 088 $ per capita (dépenses totales) pour les services de santé. En tenant compte de la croissance démographique, de l'inflation des prix et de l'évolution de la richesse collective en 1987, cette dépense était de 1 094 $, soit 6 $ de plus qu'en 1971.

Par contre, la part assumée par les fonds publics diminue constamment depuis 10 ans. En 1981, le MSSS a dépensé 1 020 $ par Québécois, alors qu'en 1988-1989, ce montant était de 920 $. La part que ne défraie plus l'État est payée par les particuliers comme dépenses privées. Cette décroissance de la prise en charge des dépenses de santé par l'État entraîne une réduction de l'accès aux services et une diminution de la portée et de l'efficacité des mesures de contrôle des dépenses totales de santé.

Une comparaison avec un bilan récent de la situation américaine en matière de santé met en relief de façon saisissante les avantages de notre système financé et administré publiquement, accessible gratuitement, selon les besoins des individus, sans égard à leurs revenus.

Le *New York Times*, dans son édition du 19 décembre 1991, faisait état d'une augmentation de 1,3 million de personnes non assurées contre les risques de la maladie, au cours de la der-

nière année. Le nombre total de ces personnes atteignait 34,7 millions et il continue sans doute d'augmenter avec la récession et la hausse du chômage, puisque plusieurs Américains perdent leur assurance en même temps que leur emploi.

D'après l'Association des assureurs de santé d'Amérique (Health Insurance Association of America), les primes moyennes d'assurances pour une famille sont passées de 210 $ par mois en 1987 à 318 $ en 1990.

Toujours selon le *New York Times*, les familles ayant 50 000 $ et plus de revenu comptent pour près du tiers dans la hausse du nombre de personnes non assurées. Leur nombre est passé de 4 31 000 à 5,3 millions en 1990 alors que les familles gagnant 25 000 $ et plus comptent pour près des 3/4 de l'augmentation.

Ces données devraient suffire à faire du modèle américain un exemple à ne pas suivre. La privatisation des coûts et des services est donc à éviter.

En tout point, en matière de santé, le système public permet de meilleures performances que le marché privé : meilleure accessibilité, meilleurs contrôles des coûts, plus grande efficacité, meilleure qualité, prix plus bas. Bref, nous en avons plus pour notre argent dans un système public.

Les orientations de la CEQ

Dans un effort de compréhension et de synthèse des orientations du document de consultation du ministre, nous aborderons quatre thèmes : les mesures de contrôle, les propositions de désassurance totale, les propositions de désassurance partielle par l'introduction de tarifs variés et le financement du système de santé et de services sociaux.

Le contrôle des dépenses de santé

D'entrée de jeu, nous reconnaissons la nécessité de surveiller de près l'évolution des dépenses de santé, de chercher à exercer des contrôles adéquats pour améliorer la dispensation et la qualité des services. Cependant, nous ne sommes pas d'accord avec n'importe quels contrôles.

Ainsi, à propos de contrôle des salaires et des rémunérations (que le ministre entend contenir en deçà de l'IPC), faut-il rappeler que les personnels salariés de la fonction publique, notamment ceux du secteur de la santé et de l'éducation, ont déjà goûté à la médecine des coupures salariales en 1983? Ils ont même accepté récemment un gel de leurs salaires. Ils ont déjà donné. Les cadres, eux, ont-ils contribué?

Les médecins, de leur côté, commandent, dès leur entrée sur le marché du travail, des revenus que des gens de formation égale et souvent supérieure n'atteindront pas dans toute leur carrière. De plus, ils peuvent échapper en grande partie aux mesures de contrôle de leurs revenus. Ils peuvent travailler là où ils veulent; les disparités régionales quant à leur disponibilité en témoignent. Ils peuvent exercer dans le genre d'établissement de leur choix, au détriment des établissements publics. Ils travaillent de préférence dans les cliniques et cabinets privés, dont les horaires d'ouverture leur évitent le travail de nuit et de fin de semaine. Ils prennent des vacances aux trois mois pour ne pas travailler à rabais, échappant ainsi aux plafonds trimestriels. Ces vacances trimestrielles diminuent les dépenses publiques puisque, pendant ces vacances, les médecins ne facturent pas; mais elles n'en illustrent pas moins la capacité des médecins d'échapper aux mesures qui affecteraient leurs revenus.

La rémunération à l'acte engendre également des abus. D'autres modes de rémunération devraient donc être recherchés, comme le ministre entend d'ailleurs le faire en implantant la «rémunération à honoraires fixes dans les hôpitaux».

Le contrôle des prix des médicaments

Le ministre entend revoir les méthodes de fixation des prix des médicaments payés aux pharmaciens. Cependant, n'y aurait-il pas lieu d'envisager également des mesures vigoureuses à l'égard des compagnies pharmaceutiques? Nous songeons ici aux hausses vertigineuses qu'ont connues les prix des médicaments brevetés à la suite du rétablissement de la durée de la protection des brevets, conséquence des pressions du puissant lobby des compagnies pharmaceutiques. Ce genre de hausse risque de se reproduire à très court terme puisqu'une nouvelle prolongation de la protection des brevets de 17 à 20 ans est envisagée.

Nous songeons également aux sommes faramineuses que ces mêmes compagnies affectent à la publicité : plus de 5 000 $ par médecin, par année.

Dans les contrôles de prix, le ministre entend obliger les établissements à faire partie de groupes d'achats en commun et instaurer un mécanisme provincial d'achats pour certains équipements ultraspécialisés. La CEQ s'est dite favorable à ces mesures.

Le contrôle de l'offre de services par la privatisation

Une des mesures envisagées pour contrôler l'offre de services consiste à avoir recours à des services privés. Nous tenons à rappeler que la privatisation des services ne diminue pas les dépenses totales de santé. Au contraire, elle les augmente et en plus, elle réduit la portée et l'efficacité des mesures de contrôle des dépenses et de la qualité.

L'exemple de la privatisation des coûts de physiothérapie [7] dans les cliniques et les cabinets privés est révélateur. Les services de physiothérapie offerts dans les hôpitaux publics demeurent gratuits, mais ils sont peu accessibles en raison des listes d'at-

tente. Et les services privés coûtent très cher, même pour les personnes qui se sont retournées vers les assurances privées, car la couverture est bien inférieure aux prix demandés. Ces derniers peuvent atteindre le double (35 $) de ce que payait la RAMQ pour les mêmes traitements en clinique privée de physiatrie (maximum 15,50$).

Cet exemple de privatisation a pour effet d'augmenter les dépenses privées de santé au détriment des malades. Elle augmente également les dépenses totales, car les services coûtent plus cher que s'ils demeuraient à la charge des services publics.

Le contrôle de la croissance du nombre de médecins

Dans le but également de contrôler l'offre de services, le ministre entend ramener la croissance du nombre de médecins à un rythme compatible avec l'évolution sociodémographique. Ce qui paraît une mesure raisonnable.

Le contrôle de l'implantation des technologies de la santé

Toujours dans le domaine du contrôle de l'offre de services, le ministre entend mieux contrôler l'implantation des technologies de la santé. Un tel contrôle devrait s'appliquer non seulement à la quantité, mais également au degré de sophistication éventuellement inutile d'équipements par ailleurs nécessaires.

En plus de l'implantation des technologies, leur niveau d'utilisation éventuellement abusif, leur usage par les médecins qui exercent une pratique défensive pour se protéger des poursuites pour «malpratice», et aussi leur emploi dans l'acharnement thérapeutique, devraient faire l'objet de mesures limitatives.

La désassurance totale

Le ministre propose la désassurance totale des services d'optométrie et des services dentaires aux enfants.

Ainsi, l'examen annuel de la vue actuellement payé par la RAMQ ne serait plus couvert. Il n'est pas souhaitable, selon nous, d'introduire des habitudes de payer pour des services déjà assurés. Plus grave, le caractère préventif de l'examen annuel permis disparaîtrait.

Par ailleurs, même si des progrès importants ont été enregistrés en santé dentaire depuis l'introduction du programme, nous sommes loin d'un niveau satisfaisant en ce domaine. Le programme de santé dentaire a déjà subi des coupures à deux reprises. Quant aux services d'hygiène dans les CLSC et dans les écoles, ils sont loin d'avoir atteint leur rythme de croisière. En effet, ils ont plutôt stagné quand ils n'ont pas régressé.

Les dentistes, eux, augmentent leurs revenus en profitant des examens dentaires couverts par la RAMQ pour faire payer le nettoyage des dents des enfants au prix fort. Ces frais éloignent sans doute les familles à faible revenu des cabinets des dentistes, même pour les examens auxquels ils ont droit gratuitement. Cette pratique des dentistes pourrait être interdite, réduisant ainsi les dépenses privées et les dépenses totales de santé.

La désassurance partielle grâce aux tarifs variés

Pour justifier l'imposition de tarifs divers, le ministre affirme qu'on ne peut séparer le «citoyen-consommateur» (de services) du «citoyen-payeur». Or, dans le domaine de la santé, on ne peut comparer le citoyen-malade-consommateur de services de santé au citoyen-consommateur d'autres biens et services.

La maladie et l'accident ne relèvent pas du choix des in-

dividus. Le «consommateur» n'est pas souvent en possession des connaissances qui dictent les décisions que prennent médecins et professionnels. Les malades ne décident pas ou bien peu des services dont ils ont besoin, et c'est d'ailleurs pour cela que se sont constitués des systèmes qui ont dissocié le citoyen-malade et le citoyen-payeur, et que diverses formes de protections collectives ont été inventées pour protéger les victimes et l'ensemble de la collectivité.

Les tarifs ou autres tickets auraient aussi pour objectif, selon le ministre, de démystifier la gratuité et de rendre les citoyennes et citoyens conscients des coûts des services. Nous sommes convaincus que la population se rend compte que les bâtiments, les équipements et le personnel du réseau de la santé et des services sociaux coûtent quelque chose. Des interventions pour informer sur le niveau des coûts globaux sont largement préférables à des actions qui visent les malades en les faisant payer et en les culpabilisant.

Le ticket orienteur

Le ministre revient avec le projet d'imposer un ticket orienteur pour canaliser les consultations vers les CLSC et les cabinets privés plutôt qu'à l'urgence des hôpitaux.

Nous avons déjà démontré le caractère inapplicable d'un tel ticket tant que les ressources alternatives aux urgences des hôpitaux ne seront pas en place. Nous avons aussi expliqué que les personnes concernées sont rarement en mesure de savoir si les problèmes qui les amènent à consulter ont un caractère d'urgence ou non et nous nous demandons encore qui aurait à décider si l'urgence de l'hôpital était le lieu de consultation approprié. Nous nous demandons également si les personnes qui seraient prêtes à payer le ticket mais dont le problème ne serait pas urgent, seraient acceptées à l'urgence pendant que d'autres seraient «canalisées» ailleurs si elles ne peuvent ou ne veulent pas payer.

Cette orientation est à écarter définitivement.

Le ticket modérateur

Un ticket modérateur sur les services complémentaires ou sur des services de base qui seraient dorénavant considérés comme complémentaires pour qu'ils échappent à la loi fédérale C-3, est également une voie à éviter.

Le ticket modérateur est à éviter non seulement pour des raisons d'équité et d'accessibilité, mais aussi parce que les expériences qui ont consisté à faire payer les malades ont été des échecs, comme le démontre l'analyse suivante faite par Béatrice Majnoni d'Intignano [7].

Les tickets modérateurs faibles sont inefficaces, et ce d'autant plus que les malades ont des assurances complémentaires, affirme-t-elle. La Corée du Sud a dû les augmenter progressivement jusqu'à 65 % pour ralentir la demande de consultations spécialisées. Par ailleurs, les tickets modérateurs élevés sont contraires à la justice sociale. Les pauvres, les personnes âgées, les malades devraient en effet consacrer une part plus importante de leur revenu aux soins que les autres. La plupart des grands malades ne peuvent pas payer des soins modernes et longs. Et ce sont justement eux qui bénéficient le moins d'assurances complémentaires.

Deux pays ont plus que les autres fait reposer leur politique de contrôle sur ce mécanisme : les États-Unis et la France. Ce sont justement les deux pays qui maîtrisent le moins bien leurs dépenses.

Selon nous, il n'est donc pas opportun d'essayer de contourner la loi fédérale C-3, ni d'entreprendre des démarches pour faire lever les contraintes qu'elle impose. La CEQ s'oppose donc à toutes les options de contribution des malades.

Le ticket sur les services pharmaceutiques

Un autre ticket modérateur est proposé par le ministre sous forme de tarifs aux usagères et usagers couverts par la RAMQ pour les services pharmaceutiques, associés à un crédit d'impôt remboursable.

Ce ticket modérateur n'est pas plus acceptable que les autres.

Les frais aux personnes hospitalisées

L'idée des frais aux personnes hospitalisées est venue de l'Association des hôpitaux du Québec (AHQ). Elle consisterait à faire payer les personnes hospitalisées pour les repas, les services d'hôtellerie, la tenue du dossier médical, etc.

Si les personnes hospitalisées ont à payer pour leurs repas, auront-elles le choix de faire venir leurs repas de l'extérieur (restaurant, domicile), et de ne pas payer? S'il faut payer les dossiers, auront-elles le choix d'avoir ceux non un dossier? Quant aux frais d'hôtellerie, auront-elles le choix de faire laver leurs draps à la maison? Ont-elles en fait le choix d'être hospitalisées? Nous pourrions allonger cette liste de questions qui démontrent l'absurdité de l'option des contributions des bénéficiaires pour les services hospitaliers.

Le ticket modérateur pour les services médicaux

Le ministre suggère de réclamer un montant (5 $) pour chaque consultation médicale. Ce montant, minime pour les personnes qui ne consultent pas souvent et qui ont un revenu confortable, est considérable pour d'autres. De plus, rien ne garantit qu'il ne serait pas augmenté dans l'avenir. Mais surtout, ce genre de contribution aurait pour effet d'augmenter les revenus des médecins, augmentant d'autant les dépenses privées et totales de santé sans améliorer les sources de financement public.

Les frais interdits par la loi fédérale

Nous sommes favorables à ce que Québec exerce toutes les pressions possibles afin que le gouvernement fédéral rétablisse sa contribution au financement des services sociaux et de santé et aux services d'éducation.

Des pressions pourraient s'exercer également pour empêcher une nouvelle augmentation de la protection des brevets des compagnies pharmaceutiques.

Cependant, nous sommes tout à fait opposés à ce qu'il tente de faire réduire les normes de la loi C-3. Dans le contexte où le pouvoir provincial exprime des intentions claires dans le sens du démantèlement des caractéristiques de notre système public de santé auquel les citoyennes et citoyens du Québec sont attachés, la loi C-3 a été et demeure un rempart de protection. Cette loi nous garantit le maintien de l'universalité, de l'accessibilité et de la gratuité ainsi que l'administration et le financement publics du système, des caractéristiques qui nous sont devenues chères.

Les frais assortis d'exemptions pour les plus démunis

L'intention, maintes fois répétée par le ministre, d'exempter les plus démunis des diverses formes de frais aux usagères et usagers, ne garantit pas le maintien d'une égalité d'accès pour ces derniers. Le niveau de revenu permettant l'exemption pourrait être tellement bas que des gens très pauvres n'y auraient pas droit et devraient assumer des dépenses de maladie. Les obstacles bureaucratiques pourraient empêcher des personnes qui y auraient droit d'obtenir l'exemption. Des personnes pauvres pourraient retarder des consultations nécessaires, aggravant leur cas, entraînant des coûts plus élevés et réduisant leurs chances de guérison.

De plus, la perte de l'accès gratuit aux services en acceptant un travail à bas salaire pourrait jouer contre l'incitation à inté-

grer ou réintégrer le marché du travail. Ces effets désincitatifs à l'intégration du marché du travail auraient pour conséquence d'augmenter les dépenses publiques de bien-être social.

Pour un financement public, transparent et progressif

Dans la perspective du maintien du financement public des services de santé et des services sociaux, le ministre propose le choix entre trois options : la cotisation salariale, l'impôt-santé ou l'assignation d'une partie de la TVQ.

Nous privilégions le maintien du financement collectif du système sociosanitaire québécois. Et cela recouvre autant les services complémentaires que les services de base. Nous croyons en effet qu'il s'agit de la seule avenue susceptible de préserver l'accessibilité aux services sans barrière financière pour les malades. Toute contribution exigée de la part des usagères et usagers, qu'elle soit sélective ou non, ne réglerait en rien les problèmes de financement, tout en constituant une entrave à l'accessibilité.

Par ailleurs, à la CEQ, nous faisons le pari que le degré de responsabilisation individuelle s'accroîtra dans la mesure où le financement deviendra plus transparent et qu'il sera perçu comme équitable par la population. Une commission d'enquête sur la fiscalité représenterait une occasion idéale pour sensibiliser la population à ces enjeux.

Conclusion

Le financement du système de services de santé et de services sociaux est un sujet complexe dont le document du ministre ne simplifie pas le débat. Au chapitre des orientations, le ministre propose une panoplie de contrôles visant à continuer de tenir la bride serrée aux dépenses de santé. Ensuite, il dit avoir une préférence pour le maintien d'une formule de financement public respectant les principes fondamentaux d'accessibilité, d'universalité

et d'équité ainsi que les lois québécoises et fédérales en vigueur, et donc, la gratuité aussi puisque la loi fédérale C-3 l'exige. Puis, le document évolue comme une spirale vers une flambée de frais variés qui seraient imposés aux personnes qui utilisent les services de santé.

Enfin, la démystification de la gratuité sert de prétexte à l'imposition de frais aux malades et la transparence, à l'introduction d'un nouveau cadre de régulation des dépenses et du financement.

La CEQ s'est dite favorable à une transparence des dépenses et du financement des services de santé et des services sociaux, mais pas par n'importe quels moyens. Une transparence globale, oui, mais sans culpabilisation des personnes qui utilisent les services. Une transparence qui permet de sensibiliser aux coûts globaux de notre système et qui permet également de prendre conscience des avantages d'un système public, accessible selon les besoins des personnes, sans égard à leur revenu, par rapport à un système privé comme celui des États-Unis. Une telle transparence devrait contrer les dénigrements dont a fait l'objet le système public de santé et de services sociaux au cours des derniers mois. La réhabilitation qui s'impose maintenant permettra une nouvelle adhésion de la population à son financement public.

Nous estimons cependant qu'avant de faire définitivement son lit sur le financement des services de santé et des services sociaux, le ministre doit faire connaître son projet de politique de santé et de bien-être. Et le gouvernement doit mettre en place les conditions d'un débat public et démocratique sur toute la question des finances publiques et de leur principale source : de financement, la fiscalité. Ces sujets exigent tout autant de transparence que le financement de la santé et des services sociaux.

Béatrice Chiasson est conseillère au secteur Santé et Services sociaux à la CEQ

(1) **Évolution et projections des dépenses sociosanitaires au Québec**, GIDS, automne 1991.

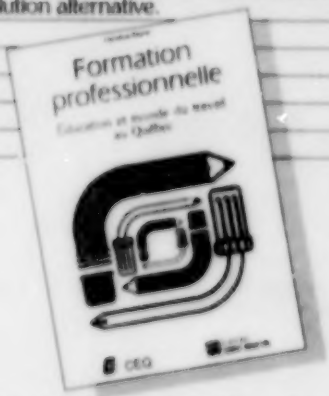
(2) **Les traitements de physiothérapie et de réadaptation physique : la privatisation à petits pas.** Centrale de l'enseignement du Québec, novembre 1989, A-8990-CG-015.

(3) **Problèmes économiques,** no 2, 254, op. cit.

S'engager pour l'avenir

Notre société est à l'heure des choix déterminants relativement aux relations éducation/monde du travail. La formation professionnelle constitue un enjeu politique majeur où se définit et s'actualise l'idée que l'on se fait de la société de demain et de l'avenir du travail.

«S'engager pour l'avenir» trace le portrait de quelques expériences étrangères, fournit certains repères sur l'histoire de la formation professionnelle du Québec, précise l'état de la situation, identifie les tendances se dégageant des politiques récentes et définit les éléments d'une solution alternative.



Une coédition CEQ/ Éditions Saint-Martin. En vente dans les bonne librairies et au Centre de documentation de la CEQ, 1170, boul. Lebourgneuf, bureau 300, Québec (Québec) G2K 2G1. Tél.: 418/ 627-8888 · Téléc.: 418/ 627-9999

L'éducation préscolaire : un «bon investissement»

par Henri Laberge

Les besoins des enfants d'âge préscolaire et les problèmes vécus quotidiennement par les familles ayant de jeunes enfants préoccupent de façon spéciale, et depuis très longtemps, les membres de la CEQ.

Les conditions de vie et de développement des jeunes enfants, de même que la situation économique des familles, sont en relation directe avec des enjeux sociaux majeurs auxquels la CEQ attache une importance particulière comme, par exemple, l'indépendance économique des femmes, la lutte à la pauvreté et la réussite scolaire.

C'est en tenant compte de l'ensemble de ces enjeux sociaux et en s'appuyant sur les compétences et l'expérience de ses membres (notamment le personnel enseignant des classes présco-

laires, le personnel des garderies, et celui des services de garde en milieu scolaire), que la CEQ a adopté, en 1991, un ensemble de propositions qui constituent un projet de politique pour la petite enfance.

Mieux qu'aux États-Unis, moins bien qu'en Europe

Avant d'adopter le projet qui représente maintenant sa position officielle sur la petite enfance, la CEQ avait consulté et analysé de multiples études et recherches réalisées tant au Québec qu'à l'étranger. Celles-ci ont permis de vérifier que si, en règle générale, les services québécois à la petite enfance se comparent avantageusement à leurs homologues du reste de l'Amérique du Nord, ils sont nettement sous-développés par rapport à ceux de l'Europe francophone (France, Belgique, Suisse romande) et de la Scandinavie (Suède, Norvège, Danemark). Mais surtout, les nombreuses études et recherches dont nous avons pris connaissance permettent de mesurer les effets positifs des services à la petite enfance.

Que l'on considère les questions de la santé physique, de l'équilibre émotif, des aptitudes intellectuelles ou encore du comportement moral et social des individus, toutes les recherches confirment le rôle capital et déterminant des expériences vécues au cours des toutes premières années de la vie. La réussite scolaire, la motivation à apprendre, la possibilité d'accéder à l'enseignement supérieur, la réussite professionnelle, l'intégration sociale, la réalisation de comportements adéquats en tant que conjoints ou en tant que parents sont fonction de la qualité, de la diversité, de la richesse des expériences préscolaires, que celles-ci se vivent dans le milieu familial ou dans des institutions créées par la société à l'intention des enfants.

Sans nier l'importance capitale du rôle des parents, la plupart des spécialistes de la petite enfance rejettent l'idée que le besoin de sécurité affective de l'enfant ne peut être comblé que

par la présence constante de la mère ou du père.

Une spécialiste québécoise de l'éducation préscolaire, Madeleine Baillargeon, faisait remarquer à cet égard que, dans la société traditionnelle, la famille élargie prenait auprès de l'enfant une place beaucoup plus considérable qu'aujourd'hui. Elle lui procurait un milieu d'apprentissage et de socialisation. Ce que ne peut plus faire la famille nucléaire, souvent réduite à un ou deux enfants. Le rôle des parents dans l'éducation de l'enfant demeure néanmoins capital. Mais ceux-ci ont besoin d'être appuyés par des interventions éducatives diversifiées et par un milieu qui favorise une meilleure socialisation, principalement lorsque leur enfant dépasse l'âge de deux ans.

Plusieurs études se sont penchées sur l'effet des interventions éducatives à l'âge préscolaire sur l'aptitude des enfants à réaliser correctement les apprentissages que propose l'école. En France, l'école maternelle, sans être obligatoire, s'adresse à tous les enfants de 2 à 6 ans et relève directement du service public de l'Éducation nationale. Une étude réalisée en 1977 pour le compte du ministère de l'Éducation nationale concluait que le seul fait pour un enfant de ne pas y aller constitue «un handicap objectif». L'étude établissait une relation directe entre la durée de fréquentation de l'école maternelle et la réduction des taux de redoublement à l'école primaire. Les auteurs notaient, par ailleurs, que l'influence sur le déroulement ultérieur de la scolarité n'est pas, loin de là, le seul effet bénéfique de la préscolarisation. Il y a aussi l'insertion sociale, le développement de la personnalité, etc.

Un «bon investissement»

Les conclusions de cette étude française concordent, pour l'essentiel, avec celles d'études longitudinales réalisées aux États-Unis, un pays où l'éducation préscolaire est beaucoup moins généralisée. Là aussi, on a constaté des effets bénéfiques à long terme très importants : moins d'abandons scolaires; moins de recours

aux services scolaires spéciaux; moins de délinquance; moins de grossesses précoces; moins d'alcoolisme et de toxicomanie; et plus d'intégration sur le marché du travail. Les chercheurs américains ont évalué que chaque dollar investi dans l'éducation préscolaire procurait en moyenne 6 $ d'économies ultérieures pour les fonds publics. Les études tendent à démontrer que l'atteinte de tels résultats positifs suppose un minimum de durée et que plus le programme est structuré, meilleurs sont les résultats.

Les conclusions des recherches québécoises et étrangères nous ont permis de préciser certaines orientations. Nous avons tenu compte des institutions déjà en place chez nous et de leur expérience pour élaborer nos propositions et, notamment, de l'existence des maternelles, qui constituent un service public, universellement accessible, gratuit et fréquenté par 98 % des enfants de 5 ans. Nous avons aussi tenu compte des classes préscolaires 4 ans offertes par certaines commissions scolaires à des clientèles spécifiques : enfants de milieux socio-économiquement faibles, enfants de familles immigrantes, enfants souffrant de certains handicaps.

Pour les enfants de moins de 5 ans, il n'existe aucun service universellement accessible et gratuit. Mais il existe une variété de services autorisés. Le principal réseau est celui des garderies sans but lucratif, subventionnées par l'État, qui intègrent à leur vocation de garde une importante dimension éducative. Il n'en existe cependant pas en nombre suffisant pour répondre aux besoins des familles.

Par ailleurs, la plupart des commissions scolaires organisent des services de garde en milieu scolaire (elles y sont autorisées, mais n'y sont pas tenues par la loi) pour les élèves des classes préscolaires et de l'enseignement primaire. De tels services ne répondent pas à l'ensemble des besoins et ils ne sont pas gratuits. Le personnel qui y œuvre est sensibilisé à la portée éducative de ses interventions auprès des élèves.

C'est principalement sur une utilisation rationnelle des ressources humaines déjà présentes et de l'expérience acquise dans ces trois réseaux (les classes préscolaires, les garderies sans but lucratif et les services de garde en milieu scolaire) qu'il faudra compter pour améliorer l'ensemble du système des services à la petite enfance, mieux coordonner leurs interventions et les rendre universellement accessibles, gratuitement.

Les principes du projet de politique

Toute politique sur la petite enfance doit d'abord viser à satisfaire les besoins des enfants et à servir leurs intérêts tant actuels que futurs. C'est le premier principe de base sur lequel repose le projet de politique soumis par la CEQ.

Un deuxième principe est à l'effet que les besoins fondamentaux des enfants doivent se traduire en droits auxquels doivent correspondre des obligations de la société tout entière à leur égard. Parmi les droits fondamentaux qu'il y a lieu de reconnaître, il y a celui à une éducation continue dont la progression doit être adaptée aux diverses étapes de la croissance.

Le troisième principe veut que la contribution au financement des services que requiert la petite enfance soit équitablement répartie entre tous les membres de la société au moyen d'une fiscalité progressive, en fonction des revenus de chacun, plutôt que de laisser porter une part importante de ce financement aux parents qui assument, par ailleurs, de très lourdes responsabilités.

Un quatrième principe est à l'effet que l'aspect éducatif doit être l'élément intégrateur et la préoccupation centrale de toutes les interventions pour la petite enfance. L'éducation dont il s'agit n'a rien à voir avec la scolarisation précoce. La CEQ s'opposerait à ce qu'on impose aux jeunes enfants des apprentissages qui ne correspondent pas à leurs niveaux de développement. L'éducation préscolaire doit porter sur autre chose que sur les acquisitions

qui relèvent de l'école primaire. La formation intellectuelle ne se limite pas à l'acquisition des connaissances scolaires et l'éducation ne se limite pas au seul aspect intellectuel. Il serait sans doute plus nocif qu'utile d'enseigner trop tôt aux enfants ce qu'ils doivent apprendre à l'école primaire. Mais il importe de les aider à mieux réaliser les apprentissages complexes qui sont de leur âge, parmi lesquels le plus déterminant sans doute est l'apprentissage et la maîtrise progressive du langage oral.

Un cinquième principe postule qu'une politique coordonnée et intégrée est préférable à un ensemble de mesures éparses dont on ne sait jamais si elles ne poursuivent pas des objectifs plus ou moins contradictoires. La coordination des interventions aurait pour effet, par exemple, de permettre l'établissement de programmes éducatifs respectant le besoin d'une continuité et d'une progressivité dans les apprentissages préscolaires. Elle permettrait d'assurer, dans le développement de tous les services à la petite enfance, la double préoccupation de faire œuvre éducative et de répondre aux besoins de garde.

Un seul maître d'oeuvre

C'est pourquoi le projet de politique soumis par la CEQ implique l'identification d'un maître d'oeuvre responsable d'assurer l'existence d'un service universellement accessible et gratuit pour répondre aux besoins de garde des jeunes enfants, mais surtout pour leur procurer le milieu éducatif dont ils ont besoin et correspondant à leurs divers niveaux de développement physique, affectif, social et intellectuel.

La CEQ estime que ce maître d'oeuvre doit être un service public d'éducation : le ministère de l'Éducation pour l'ensemble du Québec ; les commissions scolaires au niveau local. Le ministère de l'Éducation devrait créer une Direction générale des services de garde en intégrant à ses services le personnel et l'ensemble des missions actuelles de l'Office des services de garde. La vo-

cation du système public d'éducation étant ainsi élargie pour englober la réponse aux besoins d'éducation et de garde de tous les enfants du Québec, y compris les enfants d'âge préscolaire, la Loi sur l'instruction publique devrait faire obligation aux commissions scolaires d'assumer intégralement cette mission sur leurs territoires, au même titre que l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.

Ni le ministère de l'Éducation, ni les commissions scolaires ne doivent cependant se comporter, dans la réalisation de cette nouvelle vocation, comme si la société québécoise partait à zéro en ce domaine. Il ne s'agit pas de faire table rase, mais de rassembler les initiatives éparses, de les coordonner, de les soutenir, d'assurer l'existence des services dans tous les milieux, de voir à ce qu'ils soient accessibles à tous les enfants sur une base de gratuité et enfin de les alimenter pédagogiquement.

Ainsi, le personnel, œuvrant aussi bien dans les garderies sans but lucratif que dans les services de garde en milieu scolaire, doit-il être mis à contribution. Les emplois doivent être préservés et le rôle de chacun, redéfini dans une perspective de meilleure coordination et de réponse à tous les besoins.

Il va de soi que les services pédagogiques aux clientèles des classes préscolaires doivent être non seulement maintenus mais développés davantage. C'est ainsi que les classes préscolaires 4 ans devraient rejoindre tous les enfants des milieux socio-économiquement faibles ou vivant dans des conditions sociales difficiles, tous les enfants des communautés ethniques nouvellement arrivés au pays ainsi que les enfants souffrant de certains handicaps ou chez qui on a dépisté des troubles de conduite, de comportement ou de développement. C'est ainsi qu'on devrait offrir, à tous les enfants de 5 ans, des classes préscolaires à temps plein allégé (étalé sur deux demi-journées, chaque jour de classe).

La CEQ réclame depuis longtemps une meilleure prise en compte de la situation des parents et des besoins de garde plus étendus qui en découlent pour les enfants de l'école primaire (matin, midi, fin d'après-midi, jours de congé scolaire, etc.). Il va de soi que cette préoccupation concerne à plus forte raison les élèves des classes préscolaires 5 ans et 4 ans qui devraient être immédiatement pris en charge par des services de garde de qualité en dehors des heures de classe.

Les commissions scolaires devraient avoir l'obligation de mettre à contribution l'ensemble des ressources actuellement en place dans les services publics et les services suventionnés. Elles devraient avoir aussi l'obligation de favoriser une meilleure utilisation des ressources. Ainsi, pour favoriser la participation des parents et pour faciliter l'accès aux services communs, tels la cantine scolaire et les équipements de jeux, les commissions scolaires devraient regrouper, autant que possible, les institutions vouées à la garde et à l'éducation des jeunes enfants près de l'école primaire.

Une pédagogie de la petite enfance

Au-delà de l'intégration et de la coordination des services existants, de l'amélioration de leur efficacité et de la mise à contribution des ressources qui y œuvrent déjà, la politique proposée par la CEQ implique une approche pédagogique globale des besoins de développement de la petite enfance. Elle demande que soit reconnue et développée la spécificité de l'éducation à la petite enfance en la centrant sur une pédagogie du développement global de l'enfant, laquelle doit répondre aux besoins propres à chaque enfant selon son âge, sans les escamoter au profit d'apprentissages prématurés de type scolaire. Cette pédagogie doit utiliser prioritairement le jeu comme élément moteur dans le processus d'apprentissage. Le besoin de jouer (seul, avec d'autres enfants ou avec des adultes) doit être reconnu comme un des besoins fondamentaux de l'enfant, dont la non-satisfaction peut entraîner des carences et des déséquilibres. Rendre l'enfant heureux dans son milieu

d'apprentissage est, par ailleurs, une des meilleures façons d'assurer son développement harmonieux ainsi que sa réussite scolaire et professionnelle future.

L'action éducative, qui doit viser le développement équilibré de toutes les dimensions (motrice, affective, sociale, cognitive) de l'enfant, doit intégrer notamment, selon la CEQ, l'objectif de développer de saines habitudes d'hygiène et d'alimentation, celui de développer la communication orale et de transmettre certaines valeurs démocratiques fondamentales telles que l'intégrité de la personne humaine, le respect mutuel, l'acceptation des différences, la coopération et la solidarité. Une telle action éducative porte donc à la fois sur des acquisitions préalables aux apprentissages scolaires et sur des acquisitions qui contribueront à faire de chaque enfant une personne en meilleure santé, en meilleure harmonie avec son environnement physique et humain.

L'approche pédagogique ici esquissée concerne, bien sûr, l'ensemble des interventions éducatives auprès des jeunes enfants, en adaptant les objectifs et les moyens utilisés à chaque âge. Il y a lieu cependant de reconnaître dans l'ensemble des services éducatifs pour la petite enfance une vocation spécifique aux classes préscolaires proprement dites. Celles-ci, en effet, doivent assurer la préparation immédiate à l'enseignement primaire et donc intervenir de façon plus systématique pour dépister et combler les carences dans les apprentissages préalables. Cette préparation plus immédiate peut se réaliser en une seule année pour certains enfants. Elle exige une période un peu plus longue pour certains enfants placés dans des situations particulières. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'on a créé des classes préscolaires 4 ans.

Pour assurer une intervention pédagogique plus systématique, il importe que le personnel affecté à ces classes préscolaires jouisse d'une solide formation pédagogique de niveau universitaire. Ces classes préscolaires (du moins les préscolaires 5 ans) doivent continuer d'être localisées dans les écoles primaires et de re-

lever de la Direction générale de l'enseignement primaire et secondaire. La CEQ recommande que la fréquentation des classes préscolaires 5 ans (déjà réalisée à 98 %) devienne obligatoire, compte tenu de ce que les acquisitions d'habiletés qui y sont réalisées et contrôlées sont des préalables essentiels aux apprentissages proposés par l'école primaire.

Une vocation éducative essentielle

Il n'en reste pas moins que tous les services de garde, en garderie ou en milieu scolaire, ont et doivent développer encore une vocation éducative essentielle. Ce sera le rôle de la Direction générale des services de garde, relevant du ministère de l'Éducation, ainsi que des directions pédagogiques des commissions scolaires de voir à ce que cette vocation ne soit jamais négligée ou escamotée. Ceci ne signifie pas que les objectifs de soutien aux familles que comporte la dimension de garde n'ont pas aussi une importance capitale. La dimension éducative et la dimension de garde se confondent mutuellement dans la pratique. Par exemple, la façon de nourrir les enfants en garderie concerne leur sécurité physique, mais elle a aussi une valeur éducative. Il en est de même de l'organisation de l'horaire, de la disposition des pièces, du choix des équipements, de la qualité d'expression des membres du personnel, de l'implication des parents, etc. Par exemple, le temps réservé à la sieste est important pour le bien-être présent de l'enfant; il est aussi une occasion d'apprendre à se détendre et à respecter le repos des autres. Le fait de ne pas s'en remettre à la télévision pour combler le temps de garde (ce qui est souvent une solution de facilité dans la garde occasionnelle) a comme implication qu'on doit stimuler la créativité de l'enfant dans son activité ludique en même temps qu'on répond à ses besoins d'exercice physique et d'activité.

La CEQ estime que, parmi les institutions qui existent déjà pour répondre aux besoins de garde, toutes ne sont pas aptes au même degré à assumer cette dimension éducative essentielle. C'est pourquoi elle a toujours privilégié le développement de services

collectifs, faisant appel à du personnel ayant reçu une formation pertinente. Dans la perspective de l'intégration des garderies sans but lucratif au réseau public d'éducation, les garderies à but lucratif devraient être incitées à se transformer en garderies sans but lucratif pour s'intégrer elles aussi au réseau public (ce qui suppose qu'elles devront alors se conformer aux exigences de qualité prescrites pour le réseau public). Dans ce même contexte, la CEQ recommande que les commissions scolaires soient invitées à créer leurs propres agences de garde en milieu familial pour répondre à des besoins spécifiques, notamment pour les enfants de 2 ans et moins.

Rien n'interdit d'envisager l'intégration au service public du personnel des agences de garde existantes, dans la mesure où pourront être respectées des exigences minimales de formation ou d'expérience pertinente ainsi que des normes de qualité du service équivalentes aux autres services du secteur public. Le personnel de la garde en milieu familial ne serait plus isolé; il pourrait s'adresser, au besoin, à des services d'appoint fournis par la commission scolaire (services infirmiers, services sociaux, référence à des services psychopédagogiques spécialisés, fourniture de matériel pour les jeux d'enfants, etc.).

Formation, perfectionnement et ressources professionnelles

La réalisation du projet de développer un service public de qualité pour répondre aux besoins éducatifs et de garde de tous les enfants du Québec suppose un effort constant pour améliorer la compétence du personnel appelé à y œuvrer. Il faudra notamment établir des normes précises quant au niveau de qualification exigé de chaque catégorie de personnel. On devra élever progressivement la proportion du personnel des garderies, des services de garde en milieu scolaire et des autres services de garde devant posséder une formation pertinente de niveau collégial de sorte que, très rapidement, toutes les éducatrices et éducateurs posséderont cet-

le formation ou un équivalent reconnu, de même que les responsables. Cela devra se réaliser selon un plan négocié entre les autorités compétentes et les syndicats représentant les diverses catégories de personnel. Le plan devra prévoir des facilités de perfectionnement (formation sur les lieux de travail ou dans la région, formation sur mesure, formation continue, congés de perfectionnement) ainsi que la reconnaissance de l'expérience acquise.

La CEQ demande que la formation en techniques de garde offerte au niveau collégial soit ajustée pour tenir compte des différences de besoins entre le personnel éducateur des garderies et le personnel responsable de la garde en milieu scolaire.

Une politique intégrée de services à la petite enfance doit également faciliter l'accès aux services professionnels dont dispose la commission scolaire ainsi qu'aux ressources professionnelles des autres services publics, notamment ceux de la santé et des services sociaux. Certaines de ces ressources devraient être spécialement affectées pour répondre aux besoins des enfants et pour assister le personnel des garderies et de l'école primaire, y compris le personnel de garde en milieu scolaire.

Certains milieux ayant des besoins plus grands ou des besoins particuliers, la CEQ estime que les ratios personnel/enfant doivent être plus avantageux dans ces milieux et que les investissements en ressources matérielles et professionnelles doivent y être plus importants. Ce devrait être le cas notamment dans les milieux socio-économiquement faibles ou comportant une forte présence de groupes ethniques issus de l'immigration récente. Les besoins particuliers des enfants handicapés doivent également être pris en compte.

Valoriser le rôle des parents sans les isoler

Une politique de la petite enfance ne doit jamais perdre de vue le rôle primordial des parents et du milieu familial dans

l'éducation des enfants, dans la réponse à leurs besoins affectifs et dans l'édification de la personnalité de chacun. C'est par la collaboration du service public avec la famille que se réaliseront les meilleures conditions d'épanouissement des enfants et de réponse à leurs besoins.

En plus d'assurer une garde de qualité des enfants dans un milieu éducatif, les services à la petite enfance pourront contribuer à la prévention et au dépistage de certains problèmes qui affectent les enfants ou leurs familles, tels que les handicaps physiques ou intellectuels, les carences affectives, les situations d'abus sexuel ou de violence en milieu familial.

Les institutions publiques au service de la petite enfance devraient aussi pouvoir offrir des services éducatifs complémentaires à l'adresse des parents des jeunes enfants pour leur permettre de remplir leur rôle de façon plus compétente. Par ailleurs, l'implication des parents dans la vie de la garderie doit être encouragée et facilitée. C'est pourquoi la CEQ recommande une large mesure d'autonomie de fonctionnement des garderies intégrées au service public d'éducation, de façon à maintenir et à accentuer les pratiques de concertation permanente, dans chaque institution, entre les parents et le personnel.

D'autres aspects importants d'une politique sur la petite enfance mériteraient d'être développés davantage, particulièrement en ce qui a trait aux moyens à mettre en œuvre pour faciliter l'accomplissement des responsabilités parentales ; l'endroit des enfants. On pourrait à cet égard s'inspirer des pays d'Europe qui ont institué des régimes universels de congés parentaux totalement ou partiellement rémunérés. La politique proposée par la CEQ n'épuise pas le champ des interventions qui pourraient être faites en faveur de la petite enfance et en soutien aux familles ayant de jeunes enfants. Elle représente toutefois une réponse nécessaire à des besoins criants de notre société actuelle.

Elle comporte des coûts, sans doute. Ne pas la mettre en application ou la retarder trop longtemps pourrait coûter encore plus cher si on tient compte du fait que les programmes d'éducation de la petite enfance contribuent à réduire les abandons et les échecs scolaires.

Par ailleurs, la garde des enfants dans le contexte actuel, où n'existe pas de service public universellement accessible, comporte quand même des coûts importants dont la plus grande partie est assumée par les parents. Ce qui est proposé dans le projet de politique soumis par la CEQ, c'est la règle d'équité qui veut que tous les membres de la société soient appelés à contribuer, selon leurs revenus, à un service essentiel qui apportera des bénéfices à l'ensemble de la société.

La CEQ estime que le financement public des services à la petite enfance doit être considéré et reconnu comme un investissement rentable pour la société québécoise en même temps que comme une mesure d'équité et non comme une faveur accordée aux parents des jeunes enfants.

Henri Laberge est conseiller à l'action sociopolitique à la CEQ.

Réussite scolaire

L'état des pratiques dans les écoles primaires et secondaires

par Lynda Gosselin, Roland Ouellet, Christian Payeur

Afin de contribuer à relever le défi d'une école de la réussite, la CEQ et la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval ont mis en commun leurs ressources pour créer le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Ce Centre entend réaliser différentes activités de recherche et de communication utiles à toutes les intervenantes et tous les intervenants du milieu de l'éducation. Le CRIRES souhaite ainsi se constituer en un véritable réseau d'échange de connaissances et d'expériences pour ceux qui sont intéressés par la réussite scolaire.

Dans cette perspective, le CRIRES se devait d'abord de prendre la mesure de ce qui se réalise dans les écoles pour favoriser la réussite scolaire. Ainsi, à l'heure où, devant le haut taux de décrochage, plusieurs choisissent d'accuser l'école et où d'autres se contentent de donner des tapes d'encouragement sur l'épaule des intervenantes et intervenants, le CRIRES a choisi de réaliser un in-

ventaire des pratiques favorisant la réussite scolaire dans les écoles primaires et secondaires du Québec [3]. Nous nous proposons ici de présenter quelques éléments de cette première recherche du CRIRES.

Des pratiques et des approches hétérogènes [4]

Une caractéristique essentielle de cet inventaire est certes l'hétérogénéité des données. En effet, l'inventaire représente une véritable mosaïque d'interventions, de pratiques et de projets qui se distinguent sous maints aspects : leur portée, les caractéristiques des élèves visés, les types d'actions privilégiées, les objectifs poursuivis, la quantité des ressources humaines et matérielles affectées ...

Par ailleurs, le sens assigné aux termes «novateur ou original», termes utilisés systématiquement lors de la collecte des données, a aussi été une source d'hétérogénéité. En effet, nous avons laissé les répondantes et répondants interpréter ces termes, ce qui n'a pas manqué de nous instruire sur l'idée que l'on se fait du caractère novateur ou original d'une intervention à caractère éducatif. Ainsi, il apparaît que les épithètes utilisées ont été comprises fort différemment par les personnes contactées. Par exemple, des mesures administratives généralisées comme le contrôle des absences ont été signalées comme interventions novatrices pour contrer le décrochage. Seuls ces quelques cas extrêmes n'ont pas été retenus pour l'inventaire. Tous les autres projets signalés, même ceux dont le caractère novateur ou original peut apparaître discutable, ont été conservés. Il reste que, sur le plan de l'originalité, certains projets suscitent à première vue beaucoup plus d'intérêt que d'autres. C'est à la lecture de cet inventaire que chacun pourra vraiment, en fonction de ses propres intérêts, identifier les projets significatifs quant aux stratégies éducatives privilégiées et quant à la façon d'aborder la réalité des jeunes, leurs besoins ou leurs difficultés.

Les données recueillies

Nous avons recensé 232 projets qui se répartissent comme suit : 54 au primaire, 160 au secondaire et 18 touchant les deux ordres d'enseignement [1].

Plus de la moitié des pratiques s'adressent à des élèves qui, étant donné leurs caractéristiques personnelles et leurs antécédents scolaires, évoluent dans des cadres non réguliers. Ces pratiques sont diverses : classes de «cheminement particulier», groupes d'«insertion sociale et professionnelle des jeunes», classes accueillant des jeunes en processus de décrochage ou ayant déjà décroché, mesures d'accompagnement et de support à caractère pédagogique ou psychosocial, etc.

Les autres pratiques, celles qui sont réalisées à l'intérieur des classes régulières, concernent la motivation et l'encadrement des élèves, des stratégies pédagogiques et enfin, des mesures d'aide et d'accompagnement des élèves éprouvant des difficultés.

Des projets distinctifs

Certains projets sortent des sentiers battus et se distinguent par leur originalité. Ainsi, alors que certaines commissions scolaires interdisent l'accès aux examens du Ministère aux élèves «à risque», de façon à bien figurer au «palmarès», à la polyvalente Jean-Dolbeau de Dolbeau, on a organisé en mai une session intensive de récupération à l'intention d'élèves en difficulté, avec le résultat que 40 % de ces derniers ont réussi aux examens du MEQ.

Dans plusieurs milieux, on a prévu un programme d'encadrement particulier, souvent appelé «classe passerelle», pour faciliter l'acquisition des préalables à la formation professionnelle. À l'école La Courvilloise de Beauport, on a favorisé une approche intégrée pour venir en aide aux élèves en situation d'échec, mobilisant la famille, les élèves et les agents scolaires. Enfin, on peut citer en exemple une expérience d'alphabétisation menée dans les

écoles primaires de la commission scolaire d'Outaouais-Hull et destinée à accroître la capacité des parents à assurer le suivi de leur enfant.

Quelques éléments d'analyse

Nous désirons dégager ici, de façon simple, ce qui, en première analyse, nous apparaît le plus significatif dans l'ensemble des données recueillies. Ce faisant, nous espérons susciter l'intérêt de ceux qui se préoccupent de la réussite scolaire et les inciter à consulter l'inventaire.

L'importance du climat

L'analyse des données recueillies nous a aussi permis de constater que la qualité du climat de l'école revêt une grande importance en matière de réussite scolaire. À cet égard, il ressort clairement de notre recherche que pour plusieurs intervenantes et intervenants, le seul recours à des mesures à caractère pédagogique ne suffit pas : il faut aussi que l'école soit un milieu de vie attirant et «humain». Ainsi, dans le cas de plusieurs des pratiques recensées, on remarque que la motivation des élèves, leur bien-être, la qualité des relations interpersonnelles occupent une place privilégiée et ce, aussi bien dans la façon de comprendre les besoins des élèves que dans les mesures mises en place pour y répondre. Cette conception des conditions favorables à la réussite scolaire est d'autant plus intéressante qu'elle a maintes fois été mise en évidence dans des études voulant identifier les caractéristiques des écoles «performantes».

Des ressources et des moyens limités

Il importe de souligner qu'à l'occasion de cette recension, nous avons été en mesure de constater combien les contraintes et les limites sur le plan des ressources restreignent la portée des activités. Par exemple, dans les classes accueillant des raccrocheu-

ses et raccrocheurs, les modes d'admission sont très sélectifs; les responsables déplorent cette situation en évoquant explicitement le manque de ressources du milieu pour fournir l'encadrement et le support dont les jeunes ont besoin.

Le recours à des approches individualisées

Une des tendances se dégageant de l'ensemble des données recueillies est la propension du milieu scolaire à promouvoir et à utiliser des approches individualisées. Cet aspect fréquemment mis en évidence par les répondantes et répondants soulève d'importantes questions quant aux possibilités de leur généralisation à l'ensemble du système éducatif. Il convient aussi de souligner ici que, même si le décrochage scolaire frappe plus sévèrement certaines populations particulières, la dimension sociale ne constitue que rarement une composante majeure de l'élaboration et de la réalisation des interventions. Par exemple, peu de projets considèrent explicitement le milieu socio-économique.

Le travail en équipe

Une autre tendance émergeant de l'inventaire réside dans la multidisciplinarité des approches et la valorisation du travail en concertation. En effet, de nombreux projets sont réalisés «en équipe», étendant les actions au-delà des frontières scolaires et impliquant des ressources telles que la famille, les services sociaux, les entreprises. Ainsi, plusieurs projets sont-ils l'œuvre conjointe de différents agents et agentes contribuant, chacun à leur façon, à répondre aux besoins des jeunes. À l'heure où les problèmes scolaires se multiplient et deviennent des plus complexes, cette implication de multiples agentes et agents semble susceptible de créer une nouvelle dynamique en éducation et de favoriser une concertation accrue de tous ceux qui sont impliqués dans le développement des jeunes.

Le dynamisme et le professionnalisme

Soulignons aussi que plusieurs des pratiques recensées résultent de l'initiative des intervenantes et intervenants à la base du système, ceux qui, quotidiennement, travaillent avec les jeunes. La documentation qui nous a été parfois fournie et les échanges téléphoniques que nous avons pu faire nous ont convaincus du dynamisme et du professionnalisme de ces personnes. Cet inventaire aura au moins permis de connaître et de reconnaître les réalisations de ces agentes et agents d'éducation. A contrario, il nous a aussi permis de prendre conscience que certaines pratiques générées par les seules structures administratives ont une portée pratique limitée, tout en n'ayant que peu ou pas de résonance pour les praticiennes et praticiens.

Conclusion

L'inventaire réalisé par le CRIRES rend possible un premier défrichage de la situation des pratiques éducatives qui sont réalisées dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Il permet une meilleure compréhension du milieu scolaire tout en suggérant des pistes de réflexion sur le travail qui s'y réalise, sur les perceptions, les valeurs, les orientations, les tendances de ceux qui y œuvrent quotidiennement. L'inventaire est aussi un outil : les idées, les activités, les personnes-ressources identifiées constituent autant de points de repère, soit pour entreprendre de nouvelles recherches, soit pour lancer de nouveaux projets d'action, sans compter les possibilités d'échange et de rapprochement qu'il peut fournir aux intervenantes et intervenants du milieu.

Somme toute, ce répertoire d'activités témoigne clairement que des choses se font et que des individus, des écoles et des commissions scolaires ont engagé des actions particulières pour favoriser la réussite scolaire des jeunes. Toutefois, le répertoire indique aussi qu'il reste beaucoup à faire et qu'il faudra susciter des actions et mieux soutenir les efforts déjà faits pour que la réussite scolaire dépasse le stade des vœux : vœux et des énoncés d'intention.

Lynda Gosselin est agente de recherche au CRIRES et étudiante à la maîtrise en administration et politique scolaires à l'Université Laval.

Roland Ouellet, Ph.D., est directeur du CRIRES et professeur au Département d'administration et politique scolaires de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Christian Payeur est rattaché au secteur de la Recherche à la Centrale de l'enseignement du Québec et chercheur au CRIRES.

(1) On peut se procurer **L'Inventaire des pratiques favorisant la réussite scolaire** en s'adressant au Centre de documentation de la CEQ.

(2) L'inventaire est le fruit d'une démarche exploratoire et ne se prétend pas exhaustif. Son objectif est de faire un premier défrichage de la situation des interventions axées sur la réussite scolaire des jeunes. C'est aussi une recherche de nature descriptive. L'objectif est d'identifier des pratiques et d'en donner une description sommaire. Il ne s'agit pas ici de fournir une évaluation scientifique des projets.

(3) La collecte des données a été initiée au printemps 1991 et s'est terminée en octobre de la même année. Nous avons tenté de rejoindre toutes les personnes directement impliquées dans le processus de scolarisation des jeunes : enseignantes et enseignants, professionnelles et professionnels de l'éducation, directions d'écoles et autres catégories de personnel des commissions scolaires. Essentiellement, le message transmis par lettre, annonce ou message télématique signalait notre désir de connaître des pratiques ou projets novateurs ou originaux ayant comme objectifs de favoriser la réussite scolaire, de combattre l'échec et le décrochage scolaires ou encore de favoriser l'insertion sociale et professionnelle des jeunes.

Pour maximiser le nombre de réponses, mais aussi parce qu'il s'agissait de tracer une première esquisse de la situation, nous avons invité les répondantes et répondants à une démarche la plus simple possible : décrire brièvement la pratique ou le projet qu'ils signalaient, en identifier le lieu de réalisation et fournir le nom d'une personne-ressource. Pour la publication de l'inventaire, nous avons mis au point une fiche signalétique permettant la présentation de chacun des projets à partir des éléments suivants : la population visée, les actions privilégiées, les objectifs, l'ordre d'enseignement, la documentation disponible, le nom et les coordonnées de l'école, de la commission scolaire et des personnes-ressources.

Cercle vicieux

À partir de situations courantes, cette vidéo aborde franchement le phénomène de la violence chez les jeunes, une réalité vécue par un nombre croissant d'entre eux.

VIDÉO-CEQ

C'est une autre manière pour la CEQ de mieux servir ses membres et de contribuer à la vie démocratique de notre société

Faire son temps
Les raccrocheurs et l'école

par Marie Gagnon

J'enseigne le français en troisième secondaire, dans une école spéciale pour «raccrocheurs». À chaque année, j'ai essayé de savoir comment mes élèves avaient vécu l'école et pourquoi ils avaient décidé, plus ou moins délibérément, de la quitter un jour. J'ai toujours utilisé le même moyen, la rédaction d'un texte libre à caractère expressif.

Pour toutes sortes de motifs et principalement à n'en pas douter parce que jamais on n'a autant parlé de mes élèves, je me suis livrée, cette année, à une toute nouvelle lecture de leurs textes et j'ai eu envie de leur donner la parole. Il m'a semblé juste de leur permettre de dire eux-mêmes ce que nous essayons tous de dire maintenant à propos d'eux et pour eux.

Je n'ai rien découvert qui révolutionne la connaissance que nous avons déjà du phénomène de l'abandon et de l'échec scolaires, ni non plus, cela va sans dire, la recette miracle qui nous permettrait d'en venir à bout.

ORDINAIRE

Mais leurs témoignages nous renseignent et nous rappellent, à point nommé, un certain nombre de vérités premières qu'il serait sage de ne pas perdre de vue.

L'expérience scolaire est une expérience humaine, donc globale. On aurait tort de sous-estimer l'impact de certains détails, de la moindre parole blessante ou du plus petit geste d'encouragement. Nous serions plus coupables encore de ne pas nous attarder aux difficultés scolaires qui s'accumulent et aux échecs qu'elles entraînent. Ces échecs sont lourds de conséquence pour la poursuite des études mais ils le sont aussi en matière de confiance et d'estime de soi pour le reste de l'existence. Avais-je vraiment besoin qu'ils me rappellent ce qui constitue le cœur de mon métier? Peut-être...

Après avoir insisté sur la responsabilité et l'importance des enseignants, ils m'ont affirmé que ce qui se passait dans la rue, à la maison mais aussi dans la cour de récréation, comptait autant que ce qui se vivait en classe. Les relations qu'on entretient avec ses pairs sont aussi significatives que celles qu'on établit avec ses profs. Ils ont de plus admis une bonne part de responsabilité personnelle dans leur parcours scolaire. Je leur sais gré de ces nuances.

Ils ont réussi à dire avec des mots simples ce qu'ils avaient apprécié, ce dont ils avaient souffert aussi et en faisant cela, ils sont souvent parvenus à m'émouvoir.

Qui dit quoi?

Mes élèves ont entre 16 et 48 ans, mais la majorité se situe entre 18 et 25 ans. Il y a autant de filles que de garçons. Leurs projets professionnels sont extrêmement variés. Les plus vieux ont connu une école très semblable à celle que nous avons fréquentée, ils ont vécu toutes sortes de situations et le retour à l'école après tant d'années constitue un défi d'adaptation. Ils sont plus inquiets, plus sages aussi, plus portés à concevoir l'éducation comme un

60

privilège et plus disposés à l'effort.

Les plus jeunes n'ont, au fond, que changé d'école. Leur absence se compte en mois plutôt qu'en années. Leur âge, leur sexe, leur itinéraire personnel, bien des éléments les distinguent. Tout cela contribue à colorer leur rapport à l'école actuelle et le souvenir qu'ils ont gardé de l'ancienne. Pourtant, pour l'essentiel, je crois qu'ils disent à peu près les mêmes choses.

On se souvient, on écrit

Le texte est libre mais je suggère tout de même un certain nombre d'aspects à traiter. Je veux qu'ils fouillent leur mémoire et qu'ils me parlent d'abord de la couleur de leurs souvenirs. L'image, l'ambiance, l'impression qui leur viennent d'abord à l'esprit quand on parle d'école.

Les extraits qui suivent n'ont pas été retouchés pour en améliorer le style. J'ai tout de même changé quelques mots qui ne respectaient pas la consigne d'utiliser la langue «standard». J'ai aussi chassé quelques fautes d'orthographe; il en reste toujours, même quand on fait des efforts. Je l'ai fait délibérément parce que je sais que mes élèves eux-mêmes m'en auraient priée s'ils avaient su qu'ils seraient cités. A la fin des citations, j'ai ajouté l'âge et le sexe de leur auteur.

Vous avez dit «école»...

La première école s'impose d'elle-même et les souvenirs ne coïncident pas toujours, loin s'en faut.

«Il y avait des jeux de corde à danser, des balançoires, nos classes étaient belles et bien décorées. En plus, le matin, on avait du lait gratuit, c'était drôle.» (F, 17 ans)

«Je me souviens de cette école avec ses clôtures qui nous empêchaient d'aller jouer dans la rue.» (F, 20)

«C'était morne, sans aucune chaleur humaine. On n'avait rien à dire, il était obligatoire d'exécuter tous les ordres, à la lettre. A la maison, c'était pareil, je retrouvais les mêmes exigences. Je me sentais très solitaire et très triste dans ce monde glacial.» (F. 41)

Le personnel, le directeur, les profs, surtout...

On mentionne à l'occasion, le directeur, les secrétaires, le concierge, mais à l'évidence, l'école c'est d'abord les profs. Ils en ont connu des tas. Ce sont évidemment les meilleurs et les pires qui se présentent tout de suite à leur mémoire. Que reprochent-ils, en général, aux pires? D'abord, l'impatience et l'intolérance. Quelques brutalités aussi, des excès d'autorité et quelques brimades, telles «les gommes collées sur le nez», une bien vieille histoire, c'est vrai

«Je n'oublierai jamais la grosse soeur Céline qui me disait : "T'as pas encore ton costume à matin!" et qui me recevait, après que maman ait fini de m'en faire un, avec: "Ouais, enfin, y est pas tout à fait comme les autres mais on va l'accepter pareil".» (F. 38)

«De ma première année, je ne garde pas un très bon souvenir. Je n'avais pas beaucoup d'amis, j'étais très timide et la maîtresse était assez brutale.» (M. 30)

«Les profs, ils entraient dans le local, faisaient leur 50 minutes, disparaissaient tout de suite après avoir rempli "leurs cruches"... Mais il y en avait un qui était différent des autres.» (M. 31)

«Dans ce temps-là, j'étais un jeune homme aux cheveux longs qui portait des jeans troués. Les enseignants se sont mis contre moi. Je me suis senti comme persécuté et je me suis rebellé.» (M. 20)

En revanche, il y a toujours, ou presque, quelqu'un, en-

soignante ou enseignant, qui aide, encourage, fait faire des choses intéressantes et redonne estime et confiance.

«Il était peut-être comme les autres, sauf que je m'entendais mieux avec lui.» (F. 10)

«Il me faisait confiance, il m'a montré à travailler le cuir, j'étais responsable des finances.» (M. 17)

«Il savait faire des blagues de temps en temps. Il avait de l'autorité mais il était gentil. Ce que j'appréciais le plus, c'était la confiance qu'on me portait.» (M. 19)

«Elle enseignait en nous faisant rire et le vendredi, on faisait de la cuisine.» (F. 17)

«Ce que j'aimais, c'est qu'on faisait des sorties deux fois par année; on allait même au restaurant. Mais il fallait avoir été correct.» (M. 22)

Les autres élèves

Les autres élèves sont tout aussi importants que les enseignants. Pour toutes sortes de motifs, un enfant peut se sentir différent et rejeté. L'importance que nos élèves accordent à cela, dans leurs textes, permet de mesurer jusqu'à quel point ce peut être douloureux. Que le rejet soit réel importe peu, il suffit qu'il soit ressenti. En creusant un peu cet aspect, on découvre les situations les plus diverses.

L'enfant a maille à partir avec ses pairs parce qu'il est timide et n'arrive pas à faire face, parce qu'il change d'école et ne parvient pas à se restituer, parce qu'il a une caractéristique différente ou un handicap quelconque, ou même parce qu'il a des difficultés scolaires.

«J'étais un petit être rejeté et cela me peinait beaucoup. Je refoulais tout le mal qu'ils me faisaient. A la fin de mon primaire, je n'avais dans l'idée que de me venger et en dedans de moi, la vengeance était terrible et foudroyante... Au secondaire, les choses ont changé. Après quelques mois, j'étais devenu le leader de l'école. Ma vengeance était de leur casser la gueule.» (M, 16)

«J'avais un œil crevé; j'ai dû subir des méchancetés et des insultes de la part de mes copains: ils m'appelaient "pirate" ou "bibou". Je commençais à les haïr. Je me battais très souvent, presque tous les jours. Cela faisait partie de la vie... Ce n'est pas facile d'aller à l'école quand on se sent rejeté par les autres.» (M, 10)

«Moi, là-dedans, j'étais perdu et seul.» (M, 21)

«J'étais gêné, je me laissais marcher sur les pieds, j'encaissais beaucoup de choses qui me touchaient, quand il y en avait trop, je me battais.» (M, 19)

«J'ai eu beaucoup de problèmes avec ma couleur de peau. On me disait des platitudes et des injures.» (M, 22)

«Le plus difficile pour moi, c'était de parvenir à me faire des amis. Ma gêne m'en empêchait.» (F, 38)

Sans qu'il soit question de timidité, d'isolement ou de rejet, les «autres» comptent toujours beaucoup. On peut les ressentir comme trop nombreux, bruyants, dérangeants, surtout au secondaire, évidemment.

«Au secondaire, je n'ai pas aimé ça. Les élèves ne respectaient pas les autres. Les enseignants criaient toujours. On manquait des explications. Avec ça on ratait nos examens, je ne trouvais pas ça très drôle.» (F, 17)

«A l'école primaire, je travaillais très bien, j'avais de la

facilité à apprendre et de bons résultats... Au secondaire, c'était une école de "tous", la loi du silence et la loi du plus fort dominaient.» (M. 31)

Les difficultés scolaires

Les mauvais résultats scolaires n'entraînent nécessairement ni le rejet ni le sentiment de rejet, du point de vue des pairs à tout le moins. Il arrive que quelques mauvais élèves se taillent une place enviable dans la hiérarchie sociale de la classe et de l'école.

Quoi qu'il en soit, mes élèves admettent facilement et fréquemment leurs difficultés scolaires, rebaptisées «misères», dans la plupart des cas. On verra que cette «misère» peut avoir été présente dès le début, ou apparaître en cours de route; de toute façon, elle s'aggrave avec le temps.

«Ma première peine à l'école, c'est lorsque j'ai doublé ma deuxième année. Je me pensais à part des autres, ça m'a pris beaucoup de temps à l'oublier.» (M. 18)

«Je n'aimais pas vraiment l'école, j'avais de la misère à apprendre, c'est pour cela que j'ai doublé ma première année. Après ma quatrième, ils m'ont envoyé dans une classe spéciale.» (M. 17)

«J'ai toujours eu de la misère à l'école. Ce n'est pas que je n'aime pas ça, au contraire! Mais j'ai de la misère à retenir ce que les professeurs disent et c'est la même chose quand j'étudie.» (F. 17)

«J'ai toujours eu de la misère à l'école. C'était comme ça avant et c'est encore comme ça maintenant. Je n'étais pas contente de mes résultats. Mes parents m'encourageaient pour que je fasse mieux, mais c'était pénible pour moi. Quand je recevais un certificat d'élève du mois, ça me faisait chaud au cœur.» (F. 17)

«Le pire moment, c'est quand je devais montrer mes résultats à mes parents, j'étais toujours le premier de la fin.» (M. 42)

Les bouleversements

Des changements de toute nature, profonds ou anodins, peuvent perturber assez sérieusement la scolarisation. Les déménagements, les transformations familiales, les chocs émotifs, le passage du primaire au secondaire.

«Mes parents ont divorcé. Mon père était très violent physiquement, il venait me chercher à l'école même s'il n'avait pas le droit de le faire.» (F. 17)

«L'autre monde, le choc, je ne voulais pas y aller. En secondaire I, c'était encore pire que la maternelle, j'étais tout simplement perdu, je ne comprenais rien, je n'écoutais pas.» (M. 17)

«Voilà que je me retrouve du jour au lendemain dans un amas d'étudiants mouvementés, entassés dans une grosse boîte. J'étais dans la jungle.» (M. 20)

Le comportement

Ils n'étaient pas non plus, loin s'en faut, des élèves modèles. Ils savent qu'ils s'absentaient beaucoup, qu'ils n'étaient pas toujours très attentifs et que leur comportement pouvait laisser grandement à désirer.

«J'allais surtout à l'école pour être avec mes amis. Le reste passait au second plan. J'avais un sérieux problème de motivation. Je pouvais sécher plusieurs cours sans qu'on s'en aperçoive, cela faisait mon affaire. C'était très anonyme.» (F. 22)

«Dans les cours, je n'étais pas très attentive. J'étais là de corps, mais pas toujours d'esprit. J'avais plus d'absences que de

présences, ça ne changeait pas grand-chose d'abandonner.» (F. 20)

«Dans les cours je ne travaillais pas et quand j'avais des devoirs, je les faisais faire par ma mère.» (M. 20)

«Au secondaire, je me suis senti comme un chien qui sortait de sa cage. J'ai commencé à faire le "con" et à sécher mes cours.» (M. 17)

«Je n'étais jamais à l'école ou quand j'y étais, c'était chez le directeur.» (M. 16)

«J'étais experte en école buissonnière.» (F. 33)

Les vrais responsables

À la fin de l'exercice ils devaient conclure, en décidant qui était surtout responsable de ce mauvais parcours scolaire et du fait qu'ils aient abandonné, en quittant officiellement l'école, ou en y demeurant sans y être.

«Les mauvais amis, la drogue, beaucoup d'autres choses à faire.» (F. 18)

«Beaucoup d'amis, beaucoup de fêtes, un chum et un travail dans un restaurant.» (F. 22)

«Ma mère me disait : "Tu es comme moi, tu n'as pas de mémoire tu vas te marier, avoir des enfants, c'est ça l'important." Une vieille mentalité quoi!» (F. 41)

«En y pensant aujourd'hui, j'en veux à mon père et à cette enseignante. Ils m'ont appris à détester l'école.» (F. 20)

«C'est de ma faute si ça a été si mal à l'école. Je ne faisais rien, je perdais mon temps.» (M. 21)

Quand j'aurai des enfants

Je leur ai demandé aussi d'imaginer comment ils réagiraient comme parents. Les réponses à cette dernière question ont été peu nombreuses c'est vrai, mais elles sont unanimes et ne manquent pas d'éloquence.

«S'ils voulaient quitter l'école pour des raisons obscures, je les soutiendrais.» (F. 17)

«Lorsque j'aurai des enfants, j'essaierai de leur apprendre à aimer l'école.» (F. 20)

«Plus tard, je serai exigeant avec mes enfants.» (M. 30)

«Pour finir, j'espère que mon fils ne vivra pas la même épreuve scolaire que moi. Si tout était à recommencer, je ferais beaucoup mieux que ça.» (M. 21)

Faut-il quitter l'école?

Deux semaines plus tard, en situation d'examen et pour clore le sujet, les élèves doivent se transformer en courriériste et prodiguer leurs plus sages conseils à un jeune homme de 16 ans qui songe à quitter l'école. Il est en troisième secondaire, il trouve l'école «plate», il a beaucoup d'absences et quelques échecs. Ses parents le laissent décider, mais il hésite. Il a envie d'avoir au moins un peu d'argent, sa famille n'en a vraiment pas beaucoup, il craint aussi d'hériter des «jobines» de son père.

Ce qui revient le plus souvent et avec le plus d'aplomb, c'est que la décision lui revient.

«C'est à toi de décider...»

«C'est à toi de choisir ce que tu as l'intention de faire vraiment.»

«Si ça ne vient pas de toi, tu ne seras jamais motivé.»

Le conseil de poursuivre ses études est constant, même s'il passe, à l'occasion, par un rien d'ironie.

«Finis tes études, reste à l'école, sans quoi, tu n'auras pas d'avenir.»

«Il peut y avoir plusieurs solutions, la meilleure, dans ton cas, est probablement d'abandonner tes cours pour voir ce que le marché du travail peut t'offrir... Mais, ne te fais aucune illusion : tu es jeune, sans diplôme et sans expérience.» (F. 22)

«Tu peux choisir d'abandonner l'école, de travailler à petit salaire pour le restant de tes jours et de trouver les fins de mois bien longues.» (M. 20)

«Abandonner l'école, pour faire quoi? Avec un secondaire trois, tu n'as pas un emploi, juste des jobs.» (M. 18)

Dès lors, le travail à temps partiel est souvent évoqué comme solution au problème d'argent. Certains élèves ont tenu à souligner que ses problèmes d'argent de poche le regardaient mais qu'il n'avait pas à assumer les ennuis financiers de sa famille.

«Tes parents se débrouilleront, toi ce qu'on te demande, pour le moment, c'est d'aller à l'école.» (F. 38)

«Quand tu auras un bon emploi, ils seront fiers de toi et tu pourras les aider.» (F. 22)

Le seul véritable motif invoqué à la poursuite des études, c'est l'avenir et cet avenir est surtout envisagé sous l'aspect économique, bien que certains mentionnent que le métier «payant» devrait aussi être plaisant. Au total, seulement deux élèves sur trente-huit ont parlé de satisfaction personnelle et de fierté.

«C'est là que tu joues le destin de ta vie.»

«L'école est utile.»

«L'école est importante.»

«L'école est nécessaire.»

«L'école est essentielle..... pour l'avenir.»

Mais hélas! de consentement tacite ou avec un grand élan du cœur, la plupart des élèves admettent que l'école est aussi «plate».

«Je sais que c'est "plate" l'école...» (M. 18)

«Voici un bon conseil à toi et à tout le monde qui lira ce texte : "Faites votre temps", quand vous serez bien placés, vous ne le regretterez pas.» (M. 18)

«Tu trouves l'école "plate", je te comprends! Si tu as remarqué, les élèves qui ont de bonnes notes trouvent l'école moins ennuyante, essaie d'améliorer tes résultats.» (M. 17)

Rendre l'école moins pénible et plus efficace

Ils y vont quand même de quelques suggestions pour rendre la situation plus agréable.

«Tu pourrais t'inscrire à des activités étudiantes, au conseil étudiant pour que ça change. Implique-toi, fais du sport, fais-toi des amis.» (F. 22)

«Beaucoup de jeunes ont envie de quitter l'école, au secondaire, ce problème est souvent relié au manque de communication; si tu n'as pas d'amis à l'école, tu ne sais même pas à qui parler de tes problèmes... les jeunes qui sont seuls sont plus souvent découragés.» (M. 20)

«Tu commences par travailler à l'école, tu t'absentes le moins possible, tu étudies chez toi aussi.» (F. 33)

Conclusion

Mes élèves comprennent bien ce qui leur est arrivé. Il sont le plus souvent conscients de leurs responsabilités propres, ils le sont aussi de celles des autres. Ils savent ce qu'il faut faire pour bien s'en tirer, ils connaissent le mode d'emploi et n'hésitent pas à conseiller de se cramponner à l'école comme ils tentent, avec plus ou moins de constance, de le faire eux-mêmes.

Ils reconnaissent la nécessité de l'école mais ils ne lui reconnaissent qu'une seule mission et un seul bienfait : leur permettre, plus tard, d'avoir un emploi décent et correctement rémunéré. Elle n'a aucun intérêt dans le présent, elle ne sert qu'à préparer l'avenir.

Moi j'enseigne au présent et j'ai une autre vision de l'école. Elle doit transmettre des connaissances, des valeurs, une culture de l'humanité. Les êtres humains ne se résument pas au seul métier qu'ils exerceront ou qu'ils perdront un jour. Mes élèves trouvent donc parfaitement inutiles un bon nombre de connaissances que j'estime fondamentales.

Je ne fais pas de ce malentendu une affaire personnelle. Il s'agit au contraire d'une pressante affaire collective. Qui «s'instruit s'enrichit», disions-nous, et nous nous sommes mis à compter frénétiquement. Le temps est venu pour nous de redéfinir notre conception de la richesse plus largement qu'en termes comptables. La vision étriquée de l'école que me renvoient mes élèves, ils ne l'ont pas inventée. C'est celle que nous avons tous, au moins implicitement, avalisée.

Marie Gagnon enseigne à l'école Boudreau à Québec.
Elle a occupé le poste de vice-présidente de la CEQ entre 1980 et 1984.

S'appauvrir dans un pays riche

À l'aube des années 90, le Québec s'insère de façon accélérée dans le fort courant économique qui marque cette fin de siècle: la mondialisation de l'économie. Après avoir été secouée très durement par la grave récession de 1982, il a suffi que l'économie reprenne le sentier de la croissance pour que plusieurs célèbrent cette nouvelle période faste.

Mais faste pour qui? On dénombre toujours au Québec plus d'un million de personnes pauvres dont le tiers sont des enfants. Les organismes de charité et les soupes populaires sont littéralement débordés tandis que des centaines de milliers de chômeuses, chômeurs, de travailleuses, travailleurs précaires et de personnes assistées sociales s'agrippent du mieux qu'ils le peuvent.

S'appauvrir dans un pays riche nous dévoile les multiples facettes de l'appauvrissement, identifie quelques-uns des nouveaux visages de la pauvreté au Québec et nous montre comment et pourquoi la croissance économique n'est aucunement garantie d'un partage plus équitable de la richesse dans notre société.

Richard Langlois travaille comme économiste à la Centrale de l'enseignement du Québec.

2ième édition
Revue et corrigée

Une condition CEQ/ Éditions Saint-Martin. En vente dans les bonne librairies et au Centre de documentation de la CEQ, 1170, boul. Lebourgneuf, bureau 300, Québec (Québec) G2K 2G1. Tél.: 418/ 627-8888 - Téléc.: 418/ 627-9999

La formation professionnelle : une priorité pour la CEQ

par Henri Lamoureux

Jamais n'avons-nous autant entendu parler de la formation professionnelle qu'au cours des dernières années. Secteur marginal et marginalisé du système d'éducation, voie de garage de la formation tant au niveau secondaire qu'au collégial, enjeu d'une inutile et coûteuse querelle constitutionnelle, la formation professionnelle est devenue, pour plusieurs, la réponse aux problèmes du chômage, de la précarisation des emplois et de la faible productivité des entreprises.

Il ne fait aucun doute qu'au cours des prochaines années, la qualité de la formation professionnelle et la valorisation des métiers auxquels elle conduit, seront des enjeux majeurs tant sur le plan politique que pédagogique. Elles seront donc au coeur de nos préoccupations en tant qu'enseignantes et enseignants.

Dans ce contexte et pour ces motifs, on peut comprendre pourquoi la CEQ a fait de la formation professionnelle une de ses

priorités. L'objet de ce texte est de préciser les principaux paramètres des orientations qu'elle entend suivre et défendre au cours des années qui viennent.

L'état de la situation au Québec

Dans son ouvrage sur la formation professionnelle, Christian Payeur nous rappelle que «le développement de la formation professionnelle est étroitement lié, ici comme ailleurs, à celui de l'industrialisation et conséquemment de l'organisation du travail». [1]

Ce contrat prend naturellement la couleur du caractère distinctif des sociétés. C'est ainsi que l'industrialisation un peu tardive du Québec et l'influence conservatrice du clergé expliquent qu'il ait fallu attendre le début du vingtième siècle pour voir apparaître chez nous les premières écoles de formation professionnelle et technique.

L'accélération du processus d'industrialisation, stimulé par les guerres, allait rendre inévitable une remise en question globale de l'éducation au Québec dans la deuxième moitié de ce siècle.

Le grand tournant s'est pris au milieu des années 60, suite au dépôt des recommandations du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel présidé par Arthur Tremblay. Les orientations de ce rapport furent éventuellement confirmées par la Commission Parent. Trois objectifs sont alors proposés concernant la formation professionnelle :

- une meilleure intégration institutionnelle;
- une meilleure coordination avec l'enseignement général;
- une meilleure coordination avec le marché du travail.

Comme nous le verrons plus loin, ces objectifs demeurent encore d'actualité et ils inspirent plusieurs des orientations que la CEQ entend défendre.

Cependant, la situation actuelle commande une révision majeure de la stratégie éducative en matière de formation professionnelle. Ces indispensables réformes doivent répondre tant aux transformations radicales du marché du travail qu'aux nouvelles exigences de qualification des personnes. [3]

Une formation professionnelle avant la sortie du système scolaire

La CEQ entend défendre une politique de formation professionnelle qui s'inscrit dans une stratégie plus globale de développement de l'emploi et des qualifications individuelles. De plus, la formation professionnelle doit être un des « tous maîtres d'un objectif de plein-emploi.

Cet énoncé de principe s'appuie sur l'analyse des faiblesses structurelles de l'économie québécoise et sur l'exemple de nombreux pays qui ont su, mieux que nous, répondre aux exigences d'un développement économique fondé sur la qualité professionnelle de la main-d'oeuvre et son implication dans le développement de l'entreprise.

Notre participation très active à plusieurs forums où se débattent les questions touchant l'emploi, nous convainc que la revalorisation de la formation professionnelle est une responsabilité que nous, du monde de l'éducation, partageons avec celui du travail. Plus globalement, la qualité de la formation professionnelle est étroitement liée à celle de tout projet de société.

Si nous pensons que les institutions d'enseignement ont un rôle majeur et primordial à jouer en matière de formation professionnelle, nous souhaitons, par ailleurs, que les entreprises fas-

sent aussi leur part. Par exemple, les employeurs devraient favoriser la formation professionnelle à l'embauche et comme condition de progression dans l'entreprise. » Ils devraient aussi, comme on le fait en Allemagne et en Suède, reconnaître pleinement la valeur des diplômes et définir les tâches de travail de manière à favoriser le développement des qualifications et de l'autonomie des personnes.

Comment passer sous silence l'extrême importance de développer une politique de formation professionnelle qui favorise une désexisation des métiers et stimule l'embauche de femmes dans toutes les sphères de l'activité humaine? » Il s'agit là d'une responsabilité à laquelle ne peuvent se soustraire ni l'État, ni l'entreprise. Naturellement, cette exigence devra s'accompagner de politiques d'égalité dans l'emploi et d'équité salariale.

La mise en œuvre et le développement d'un cadre propice à la valorisation de la formation professionnelle impliquent une collaboration totale entre les commissions scolaires, les cégeps, les universités et les entreprises. Cette interaction » entre les institutions d'enseignement et les lieux de travail est essentielle au développement des programmes d'enseignement, à leur actualisation permanente et à la reconnaissance des acquis.

Si le développement de rapports complémentaires et interactifs entre les milieux de l'enseignement et de l'entreprise est une condition du succès d'une politique cohérente et efficace de formation professionnelle, la compétence des formatrices et formateurs en est une autre qui est tout aussi incontournable.

C'est un fait que les enseignantes et enseignants en formation professionnelle sont compétents et dévoués. Ils ont à ce jour travaillé dans des conditions parfois difficiles, n'obtenant souvent pas tout l'appui à l'exercice de leur tâche. Ils se sont sentis marginalisés, déconsidérés. Cela doit changer, et vite.

Il faut que non seulement des actions concrètes soient posées à court terme pour revaloriser l'action des enseignantes et enseignants en formation professionnelle, mais il faut de plus que l'État dégage les ressources financières nécessaires à la mise en place d'un programme de formation continue pour ces enseignantes et enseignants.

L'accessibilité à la formation professionnelle

La formation professionnelle doit cesser d'être considérée comme une voie de garage. Elle doit être une avenue de formation menant à un diplôme attestant de la qualité professionnelle d'une personne et conduisant tant à un emploi intéressant qu'à un niveau de formation supérieur.

Dans ce contexte, il faut que ceux qui souhaitent s'inscrire en formation professionnelle possèdent certains prérequis. Cela signifie, entre autres, que l'on prévoie des mécanismes favorisant un cheminement adapté aux contextes particuliers de différents groupes d'élèves, incluant les personnes inscrites dans une démarche de formation des adultes. La disponibilité de ressources humaines d'appoint, l'organisation de cours compensatoires et la reconnaissance des acquis, sont autant d'exemples de mesures utiles.

Valoriser la formation professionnelle, c'est aussi permettre qu'elle débouche plus aisément sur une formation de niveau collégial et éventuellement universitaire. Cela implique que l'enseignement doit conserver un caractère fondamental et polyvalent même si, forcément, il sera différent.

Sur ce sujet, il ne faut pas oublier que si, dans le cadre de la formation professionnelle, l'institution d'enseignement est un lieu d'apprentissage technique, elle n'en demeure pas moins un outil privilégié de formation personnelle. Il faut donc s'assurer qu'outre une formation à l'emploi, l'avenue de la formation pro-

fessionnelle en soit aussi une de développement des multiples dimensions de la personne.

Pour favoriser l'accès à la formation professionnelle, nous ne pouvons faire l'économie d'un investissement dans le soutien à ceux qui sont aux prises avec une situation financière difficile. A cet égard, tant l'État que les entreprises pourraient prendre plusieurs mesures. Nous en citons trois.

- Une aide financière aux jeunes en formation professionnelle dans les polyvalentes. Cette aide est rendue particulièrement nécessaire avec la régionalisation des options. Il s'agit là d'une mesure d'équité avec les étudiantes et étudiants des cégeps.

- La mise en œuvre d'une politique de congé-éducation payé.

- Un soutien raisonnable aux organismes communautaires autonomes œuvrant dans les champs du développement de l'employabilité des personnes et du développement local.

La formation en alternance

La réussite scolaire des étudiantes et étudiants inscrits en formation professionnelle repose en bonne partie sur des méthodes pédagogiques mieux adaptées. En tant que centrale syndicale représentant la majorité des enseignantes et enseignants québécois, la CEQ a la responsabilité de promouvoir de nouvelles approches. A cet égard, nous croyons que la formation professionnelle gagnerait à explorer des avenues où formation scolaire et formation pratique se conjuguent de façon harmonieuse. Certaines formules privilégiant l'alternance et l'enseignement coopératif mériteraient d'être explorées et éventuellement intégrées d'une façon plus systématique aux démarches d'apprentissage.

Si la formation en alternance est une idée à développer, elle doit cependant obéir à certains prérequis qui nous semblent particulièrement importants. D'une part, il nous apparaît essentiel que la démarche de formation soit sous la responsabilité des institutions d'enseignement. En plus de garantir la concordance des expériences et la continuité de la démarche pédagogique, la reconnaissance des institutions d'enseignement comme maîtres d'œuvre des démarches de formation professionnelle permettra à celles-ci d'ajuster les méthodes pédagogiques aux besoins des personnes.

La formation en alternance implique également que les stagiaires se voient offrir des périodes d'emploi d'une durée raisonnable et que le personnel enseignant soit directement impliqué dans la supervision et l'évaluation des stages.

Il nous semble aussi important que les entreprises acceptent d'assurer les conditions d'un encadrement satisfaisant des stagiaires et que les organisations syndicales présentes dans les milieux de travail soient impliquées dans cet encadrement.

Enfin, la formation en alternance ne doit pas servir de prétexte à l'utilisation de stagiaires comme «cheap labor». Nous pensons ici aux abus découlant de l'application de programmes visant particulièrement les personnes assistées sociales.

La CEQ et l'ensemble du mouvement syndical, de même que la plupart des organismes communautaires autonomes, ont dénoncé certains des programmes existants. Nous ne voudrions pas que l'État tente de légitimer ces programmes à partir d'une approche de la formation professionnelle en alternance. Pour éviter tout dérapage, il serait essentiel que les stages en entreprises soient régis par des contrats établissant les droits et devoirs respectifs des stagiaires, des entreprises et des institutions d'enseignement.

Le financement de la formation professionnelle

Si le financement de la formation professionnelle est une responsabilité collective, il est aussi, dans une bonne mesure et plus spécifiquement, celle de l'entreprise.

A ce jour, ce financement a été plutôt improvisé et l'objet, comme nous l'avons mentionné précédemment, de coûteuses et inutiles querelles constitutionnelles. Répétons-le, la CEQ considère que la formation professionnelle relève de la juridiction du gouvernement québécois. Conséquemment, le gouvernement fédéral doit cesser d'utiliser son pouvoir de dépenser pour s'ingérer dans ce champ de compétence et remettre à l'État québécois les ressources qui lui permettent d'exercer ses responsabilités.

La CEQ a déjà manifesté son désaccord avec le crédit d'impôt québécois qu'elle juge inéquitable et improvisé. Elle propose plutôt que l'État mette en place un régime universel de congé-éducation payé, au financement duquel les entreprises seraient tenues de contribuer. Un tel programme devrait être l'objet d'une gestion paritaire aux niveaux local, régional et sectoriel.

Les entreprises québécoises, c'est un fait facilement vérifiable, n'ont jamais investi autant qu'elles devraient le faire dans la formation professionnelle. D'un côté, elles trouvent que l'État prend trop de place et de l'autre, elles s'attendent à ce que ce même État finance l'essentiel de la formation professionnelle. Il s'agit là d'une attitude incohérente.

Une étude récente du ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle [1] révèle à ce propos des données troublantes et significatives. Cette étude nous apprend que si 27 % des entreprises ontariennes et 36 % des entreprises des provinces des Prairies participent à des programmes de formation professionnelle, seulement 14 % des entreprises québécoises font de même. De plus, quand on investit 570 $ par

individu participant au Québec, 1 000 $ sont investis ailleurs au Canada.

Les entreprises d'ici, à l'instar des entreprises allemandes, suédoises et japonaises, doivent considérer la formation professionnelle comme un investissement essentiel au développement de la productivité. Elles doivent y investir une fraction de leur masse salariale comparable à celle des autres pays industrialisés.

Conclusion

La réforme du secteur de la formation professionnelle au Québec est une tâche urgente. Elle est liée au développement d'une société québécoise confrontée à des contraintes résultant des transformations socio-économiques et des changements technologiques qui se produisent actuellement à l'échelle de la planète.

Nous avons l'obligation de lutter avec acharnement pour l'éradication de la plaie du chômage. Dans un monde en pleine transformation où la concurrence devient de plus en plus vive, nous sommes condamnés à développer notre productivité et la qualité de notre production.

L'avenir du Québec repose en bonne partie sur notre habileté à identifier des créneaux de production où nous sommes susceptibles d'exceller. Il repose aussi sur notre aptitude à l'innovation et sur notre capacité d'adaptation à de nouveaux modes de production.

La CEQ insiste sur le développement de stratégies éducatives fondées sur l'interaction entre les milieux de l'éducation et les milieux de travail.

Cette voie offre l'immense avantage de considérer la formation professionnelle comme une réalité en mouvement. Elle pose aussi comme postulat que la formation professionnelle est

d'abord et avant tout liée au développement et au progrès d'un peuple, bien avant celui d'une entreprise particulière. Nous opposons cette voie à celle dite de «l'adaptation de la main-d'oeuvre» fondée sur les besoins immédiats des entreprises. Cette conception de la formation conduit au développement d'une main-d'oeuvre captive, plus soumise et pas nécessairement mieux qualifiée à moyen terme.

La réforme de nos stratégies éducatives en matière de formation professionnelle questionne de façon relativement radicale le rapport de la société québécoise à l'éducation. En tout état de cause, l'avenir du peuple québécois dépend surtout de notre volonté de tout mettre en oeuvre pour que les femmes et les hommes de ce pays puissent obtenir une formation qui leur permette d'être les principaux acteurs de leur développement personnel et collectif.

En cette matière comme en bien d'autres, nous sommes collectivement capables de nous distinguer.

Henri Lamoureux est écrivain, éthicien et enseignant.

(1) Christian Payeur, **S'engager pour l'avenir**, CEQ, 1990, 115 p.

(2) Collectif sous la direction de Diane Bellemare et Céline Saint-Pierre, **Les stratégies de reprises**, Actes du 1er colloque de l'Association d'économie politique, Montréal, Saint-Martin, 1984, 250 p.

(3) La plupart des recommandations qui suivent reprennent les décisions prises lors de la réunion du Conseil général de la CEQ tenue les 25, 26 et 27 septembre 1991, **document A9192-CG-DEC-01**. Ces décisions sont fondées sur le résultat d'une large consultation interne (voir documents **A9192-CG-003, 003A et A9192-CG-002**).

(4) Dominique Meurlet et Jean Privat, **La mobilité sociale**, Paris, La Découverte, coll. "Repères", 1991, 127 p. Voir aussi : Louise Caron et Renée Claudet, **Le marché de l'emploi : la subversion contre la tradition**, dans **Femmes : images, mutations**; Actes du colloque de l'Institut canadien de recherches sur les femmes, Montréal, ICREF/CIRF, 1985, pp. 202, 206.

(5) Christian Payeur **La formation professionnelle : une priorité politique**, dans Options, printemps-été/1991, pp. 27-34.

(6) Pierre Bélanil, Daniel Lalonde, Normand Roy, **Développement des compétences: défi des années '90**, Québec, Ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, juin 1991.

Autres ouvrages de référence utiles :

Michel Carton, **L'éducation et le monde du travail**, Paris, UNESCO, 1985; Jean-Pierre Jallade, **Ecole de la deuxième chance, deuxième chance de l'école, Tome 2. La formation professionnelle à l'étranger : quels enseignements pour la France?** Commissariat général du Plan, Paris, La Documentation française, 1984.

Gaïa

Le jeune Olivier est atteint de leucémie. À travers son expérience, il prend conscience que la Terre (Gaia) est vivante et qu'elle aussi est malade. *Une excellente vidéo pour favoriser, chez les jeunes, une prise de conscience des problèmes environnementaux.*

VIDÉO-CEQ

C'est une autre manière pour la CEQ de mieux servir ses membres et de contribuer à la vie démocratique de notre société.

Le travail à temps partiel pendant les études au secondaire : de la nuance avant toute chose

par Jocelyn Lapointe

Le travail à temps partiel (TTP) pendant les études chez les élèves du secondaire n'avait jamais été un grand sujet de préoccupation, du moins jusqu'à tout récemment. En fait, on croyait que le phénomène du partage études-travail était surtout répandu au cégep et à l'université. Or, voilà que depuis quelques années le phénomène semble vouloir se généraliser au secondaire. De fait, on rapporte que, sur le territoire de la CECM, deux élèves sur trois en cinquième secondaire, avaient un TTP pendant l'année scolaire 1989-1990 [1]. Au début des années soixante-dix, on estimait que cette proportion ne dépassait pas 30 % [2]. Cette augmentation du nombre d'élèves qui ont un TTP pendant leurs études au secondaire n'est pas sans causer un certain émoi chez les parents, les enseignantes et enseignants et la gouverne politique. On s'inquiète de l'impact que pourrait avoir le travail à temps partiel des jeunes du secondaire sur leur vécu scolaire, notamment sur leur rendement scolaire.

Dans une conjoncture où le taux d'abandon scolaire au secondaire courtise la barrière psychologique de 40 %, la tentation est grande de partir à la chasse aux sorcières. Dans cette perspective, le TTP chez les élèves du secondaire est une proie facile et peut, le cas échéant, être l'objet d'accusations à peine nuancées, voire démesurées de la part des adversaires du travail salarié pendant les études. Un des principaux dangers qu'il y a de discourir sur le travail des jeunes réside dans notre soif de «propositions scientifiques commodes et utiles» [1] dans un contexte où précisément il semble y avoir urgence d'agir. Propositions qui, d'ailleurs, nous permettraient de comprendre la réalité complexe du TTP chez les jeunes avec un minimum d'efforts. Or, dans le cas qui nous préoccupe, la science est peu bavarde. Les chercheures et chercheurs commencent à peine à s'intéresser au phénomène au secondaire. Peu d'études empiriques ont été conduites au Québec sur le sujet; tout au plus, nous disposons de minces données descriptives provenant de sondages menés dans certaines polyvalentes du Québec ainsi que de données statistiques émanant de commissions scolaires. Afin de se donner une bonne vue d'ensemble du TTP au secondaire, nous devons - du moins dans un premier temps - nous tourner du côté des recherches qui ont été menées sur le sujet aux États-Unis et tenter de voir dans quelle mesure cette réalité peut s'appliquer au contexte québécois.

Contexte général du TTP : perspectives américaines et québécoises

Aux États-Unis, on estime à 75 % la proportion des élèves du 2e cycle du secondaire qui ont un TTP durant l'année scolaire. De ce nombre, 60 % travaillent en moyenne 20 heures par semaine, tandis que 40 % d'entre eux consacrent plus de 20 heures par semaine à un TTP. Il semble que depuis 1940, la proportion des jeunes de seize ans qui ont un travail pendant leurs études a augmenté de 500 % chez les garçons et de 1100 % chez les filles. On estime en outre que le nombre d'heures travaillées chaque se-

maine a augmenté de 50 % chez les garçons et de 100 % chez les filles durant cette même période.

Quant au secteur d'enseignement fréquenté, les élèves du secteur de l'enseignement professionnel travaillent plus que les élèves qui se dirigent vers les études supérieures. L'âge et le sexe sont d'autres indicateurs importants : d'une part, les élèves du deuxième cycle travaillent en général plus d'heures chaque semaine que les élèves du premier cycle et, d'autre part, les filles travaillent en général deux heures de moins que les garçons chaque semaine.

Les études suggèrent aussi qu'une forte proportion des élèves qui ont un TTP proviennent de familles de classe moyenne. En effet, tout porte à croire qu'au fur et à mesure que la position socio-économique de la famille s'élève, passant d'un revenu familial faible à un revenu familial moyen, le taux de participation à un TTP chez les adolescentes et adolescents augmente. Ces élèves issus de la classe moyenne résident généralement en banlieue.

Qu'est-ce qui explique ce phénomène, de prime abord surprenant?

Premièrement, il semble que le secteur des ventes et services se soit davantage développé depuis la fin des années cinquante, et qu'il se soit surtout développé dans les banlieues américaines. De ce fait, il y a eu accroissement des possibilités d'emplois pour les jeunes en ce qui a trait au travail le soir et la fin de semaine. Ce phénomène a particulièrement favorisé les jeunes résidant dans les banlieues, c'est-à-dire les jeunes issus de la classe moyenne. Deuxièmement, selon certains auteurs, l'arrivée massive de jeunes de la classe moyenne sur le marché de l'emploi à temps partiel a été alimentée par l'action délibérée et efficace de l'industrie de la publicité. Celle-ci a vu l'ampleur du marché que représentaient les adolescentes et adolescents du secondaire et a stimulé le goût de la consommation chez ces jeunes [4].

De façon générale, les élèves du secondaire travaillent à temps partiel non par nécessité économique, mais pour se payer plus de biens de consommation : vêtements, disques, cigarettes, restaurants, etc. De ce point de vue, les jeunes travaillent beaucoup plus pour combler des besoins de consommation immédiats que pour s'ouvrir des perspectives d'avenir. Cela se comprend lorsque l'on considère la nature des emplois occupés par les élèves du secondaire pendant leurs études.

De fait, c'est précisément dans le secteur des ventes et services que l'on retrouve le plus grand nombre d'élèves qui travaillent à temps partiel. En l'occurrence, ces emplois sont de type secondaire, c'est-à-dire qu'ils requièrent très peu de compétence technique, paient très peu et n'offrent pas de perspectives d'avenir. De plus, on retrouve dans ces emplois le même type de différenciation à l'égard du sexe que dans les emplois des adultes. Ainsi, dans les restaurants, les garçons accomplissent généralement des tâches dites impersonnelles (nettoyage de l'équipement, transport de la marchandise, préparation de la nourriture), tandis que les filles exécutent des tâches dites interpersonnelles (nettoyage des tables, relations avec les clients, fonctionnement de la caisse, etc.). Il convient de constater que le processus de socialisation à la différenciation des rôles dans le marché de l'emploi s'effectue très tôt chez les adolescentes et adolescents qui ont un TTP.

Au Québec, les quelques données descriptives dont nous disposons semblent, à première vue, corroborer les données américaines. En effet, on estime à plus de 60 % la proportion des élèves de cinquième secondaire qui ont un TTP. Ils consacrent en moyenne de 15 à 20 heures chaque semaine à un travail rémunéré. Les garçons y consacrent environ deux heures de plus que les filles. Plus de 50 % des emplois se retrouvent dans le secteur des ventes et services. On aurait cependant tort de croire que le contexte québécois du TTP colle en tous points au contexte américain*. Rien n'indique, entre autres, qu'au Québec ce phénomène en soit un de classe moyenne et de banlieue.

Travail et vécu scolaire des adolescentes et adolescents

Lorsqu'on considère l'importance qu'a pris le phénomène du TTP chez les élèves, on ne peut s'empêcher de s'interroger sur l'impact que peut avoir le TTP sur le vécu scolaire de ces derniers. Notre première réaction, très légitime par ailleurs, est de croire que le TTP exerce une influence directe et négative sur le rendement scolaire et l'étude à la maison. Ici la tentation est grande d'associer directement le TTP à une baisse du rendement scolaire ou à une diminution significative du nombre d'heures consacrées à l'étude à la maison, comme s'il s'agissait ipso facto d'une relation de cause à effet. A notre humble avis, il faut nuancer. Une baisse effective ne veut pas nécessairement dire relation significative, et relation significative ne veut pas dire relation de cause à effet. De ce point de vue, les recherches américaines sur le TTP au secondaire détiennent une nette avance sur nous; elles en sont à l'étape de la corrélation statistique, ce qui est un pas de plus vers les considérations de cause à effet.

En ce qui concerne l'impact que pourrait avoir le TTP sur le rendement scolaire des élèves, les études américaines divergent à plusieurs points de vue. D'une part, plusieurs auteures et auteurs estiment que le TTP n'a pas d'effet «significatif» sur le rendement scolaire. D'autre part, un contingent non moins important de chercheures et chercheurs ont suggéré que le TTP pouvait avoir un effet négatif sur le rendement scolaire.

Les études convergent toutefois lorsqu'on contrôle le nombre d'heures consacrées à un TTP chaque semaine. On a constaté que le TTP pouvait avoir un impact négatif sur le rendement scolaire lorsque le nombre d'heures travaillées chaque semaine excédait 20 heures par semaine. En effet, un TTP *intensif* (plus de 20 heures par semaine) a un impact sur le rang dans la classe, la moyenne générale et l'abandon scolaire. Encore une fois, il faut nuancer. Il est difficile de contrôler, par exemple, dans quelle mesure un élève qui a un TTP *intensif* n'avait pas déjà un rendement scolaire fai-

ble au moment de commencer à travailler de façon plus intense. Mais comment expliquer alors qu'un TTP d'une vingtaine d'heures chaque semaine n'occasionne pas une baisse plus marquée du rendement scolaire?

Il existe une multitude de stratégies disponibles qui permettent aux élèves de minimiser l'impact d'un TTP sur leur rendement scolaire. Qu'il s'agisse de stratégies discutables comme tricher, copier le travail d'un ami ou tout simplement demander des délais supplémentaires, la première inquiétude des enseignantes et enseignants, c'est de voir les élèves réduire le nombre d'heures consacrées à l'étude à la maison chaque semaine. A cet égard, les études consultées s'entendent pour dire qu'il y a effectivement réduction du nombre d'heures consacrées à l'étude à la maison chaque semaine chez les élèves dont le TTP excédait le seuil de 20 heures par semaine. Cependant, ce qui étonne dans ces études, c'est de constater que les écarts quant aux heures consacrées à l'étude à la maison entre les travailleurs et les non-travailleurs demeurent somme toute faibles, même si la corrélation est significative. Non seulement les données de la CÉCM vont dans le même sens, mais encore, le fossé entre les deux groupes diminue. En effet, les élèves qui ont un TTP de moins de cinq heures consacrent en moyenne 6,5 heures chaque semaine à l'étude à la maison, comparativement à 5 heures d'étude pour les élèves qui travaillent plus de 25 heures par semaine. Ce que les études américaines et les données de la CÉCM montrent, au contraire, c'est que les élèves (qui travaillent ou non) consacrent peu de temps à l'étude à la maison chaque semaine.

En revanche, c'est l'investissement dans la vie de l'école qui semble souffrir le plus d'un TTP intensif. Presque toutes les études s'accordent pour dire que le TTP a un impact significatif sur la participation des élèves aux activités parascolaires, impact qui va dans le sens d'une réduction des heures consacrées à la vie de l'école. A notre avis, c'est précisément ici que le problème du TTP est manifeste. Selon certaines recherches, l'investissement dans

l'école, notamment par le biais des activités parascolaires, est en corrélation significative avec, entre autres, un faible taux d'absentéisme, l'amélioration du concept de soi et la création de sentiments positifs envers l'école. Voilà une avenue de recherche intéressante dans le contexte actuel de décrochage scolaire au Québec. Toutefois, il s'avère difficile de rendre compte en quelques lignes de cette conjoncture. Qu'il suffise de mentionner pour l'heure que le taux d'absentéisme à l'école semble augmenter chez les élèves qui travaillent plus de 25 heures par semaine. Par ailleurs, ces études ont démontré que le taux d'absentéisme était sensiblement le même chez les élèves qui travaillaient de 11 à 15 heures par semaine et chez les élèves qui ne travaillaient pas.

En somme, même s'il faut demeurer prudent dans notre évaluation de l'impact du TTP sur le vécu scolaire des jeunes au secondaire, tout semble indiquer que c'est à partir du seuil critique de 20 heures par semaine que les effets négatifs semblent les plus patents. Il serait même intéressant de connaître comment se vivent concrètement les effets du TTP en classe.

Intervention pédagogique et gestion de la classe

Sur ce thème, les études américaines sont à toutes fins utiles muettes et les études québécoises sont inexistantes. On ne semble pas se préoccuper beaucoup de la perception qu'ont les enseignantes et enseignants du TTP des jeunes. En 1990, il n'existait qu'une seule étude sur ce thème aux États-Unis (6). Celle-ci révèle que le TTP des élèves du secondaire semble avoir une incidence sur les attentes et les exigences qu'ont les enseignantes et enseignants quant aux performances de ces élèves. Au dire de l'auteure, en raison des pressions exercées sur eux par les élèves, il semble que les enseignantes et enseignants se soient adaptés au phénomène en réduisant graduellement la quantité de travail à faire à la maison. Aussi, les lectures obligatoires ont été abrégées et simplifiées, et du temps en classe a été prévu pour compléter des travaux qui autrefois devaient être faits à la maison. Même si on ne

peut généraliser les résultats de cette étude à l'ensemble des États-Unis - encore moins à l'ensemble du Québec - ces premiers résultats tracent une avenue de recherche fort intéressante. S'il est vrai que le travail amène les jeunes à exercer une certaine pression sur les enseignantes et enseignants afin que ceux-ci réduisent leurs exigences pédagogiques, l'impact éventuel du TTP dépassera le cadre du vécu scolaire, ce qui pourrait causer, à long terme, une baisse des standards de qualité. Nous avons donc un urgent besoin de connaître les perceptions des enseignantes et enseignants sur ce sujet afin de cerner, entre autres, l'impact du TTP sur l'avenir des jeunes.

L'avenir des adolescentes et adolescents

Quel sera l'impact du TTP sur l'avenir des jeunes? Deux écoles de pensée s'affrontent sur cette question. D'un côté, on retrouve les chercheures et chercheurs qui soutiennent que l'investissement dans un TTP se fait nécessairement au détriment d'un investissement scolaire de qualité, donc que les aspects négatifs du TTP l'emportent sur les aspects positifs. De l'autre côté, les tenants du modèle développemental soutiennent avec force que les aspects positifs du TTP l'emportent sur les aspects négatifs et qu'un TTP, assorti d'une bonne stratégie scolaire, peut être souhaitable. Pour ce deuxième groupe, le TTP peut favoriser la formation d'un réseau d'informations pertinentes au sujet du monde du travail tout en facilitant la formation d'un réseau de relations et de contacts qui pourront être fort utiles à la sortie du cursus scolaire [7].

En effet, il semble que les élèves qui ont eu un TTP pendant leurs études secondaires connaissent une période de chômage beaucoup plus courte que les élèves qui n'ont pas travaillé à temps partiel au secondaire. De plus, toujours selon ce groupe, le TTP encourage l'acquisition de traits de caractère favorables à la transition au monde des adultes et du travail, à savoir, entre autres, le développement du sens des responsabilités, l'autonomie, la persévérance, l'acquisition de connaissances pratiques, etc.

Pour les tenants du premier groupe, cependant, ces traits de caractère peuvent tout aussi bien être développés à l'école. Pour eux, le lieu du TTP est beaucoup plus une extension de la culture adolescente qu'un pont vers le monde des adultes. Ils en ont pour preuve des données fort révélatrices. D'abord, il semble que la majorité des jeunes travailleurs à temps partiel travaillent principalement en compagnie de pairs, que les occasions de faire preuve de coopération, d'autonomie et de responsabilité aient été surestimées dans un contexte où les emplois des jeunes se trouvent principalement dans le secteur des ventes et services. Selon eux, les élèves qui ont un TTP dans ce secteur consacrent à peine 10 % de leur temps de travail à mettre en pratique les trois habiletés de base acquises à l'école : lire, écrire et compter. Les adolescentes et adolescents qui travaillent dans la restauration, par exemple, consacrent environ une minute à chaque heure de travail à des tâches comme lire, écrire et compter. Enfin, selon ce premier groupe, un meilleur investissement dans la vie de l'école contribue de façon plus efficace à socialiser les jeunes au monde des adultes, à développer leur sens des responsabilités, leur persévérance, leur autonomie, etc.

Ces deux perspectives théoriques font aujourd'hui l'objet de nombreuses recherches aux États-Unis. Ces deux perspectives ont tenté de délimiter leur territoire et ont «engagé le fer, ne fût-ce qu'à fleuret moucheté». Voilà où nous en sommes dans la recherche sur le TTP pendant les études au secondaire. Il y a loin de la coupe aux lèvres dans ce champ de recherche. Aussi, il faut être prudent avant d'agir de façon trop improvisée. Au Québec, nous en sommes à l'étape des études descriptives partielles, ce qui ne nous autorise en rien à statuer sur les effets «réels» du TTP sur le vécu scolaire des adolescentes et adolescents. Le problème est somme toute complexe. Il reste une multitude de questions pour lesquelles nous n'avons pour ainsi dire aucune réponse : «Quel est donc aujourd'hui le rapport de ces jeunes (qui ont un TTP) au cycle des études? Quel est leur rapport à celui du travail? Devrait-on considérer que le phénomène étudiants-travailleurs a atteint un

point de non-retour? Peut-on faire un cycle d'études secondaires sérieux tout en travaillant?» Telles sont les questions posées par le professeur Antoine Baby dans la préface de notre étude sur le travail à temps partiel cité plus haut.

Par conséquent, il faut, nous semble-t-il, mobiliser plus de ressources afin d'accroître la recherche sur ce sujet au Québec. Bien que pour certains il soit urgent d'adopter une ligne de conduite sans équivoque en la matière, il est encore plus «urgent d'attendre», comme le dit si bien Jean Guitton [8].

Jocelyn Lapointe est enseignant au secondaire et étudiant au doctorat en sociologie de l'éducation

(1) Lemyre-Desautels, D. et al. 1991. **L'orientation des finissantes et des finissants de la cinquième secondaire de juin 1989 et de juin 1990**. Service des études, Secteur de l'adaptation scolaire et de la consultation professionnelle, Commission des écoles catholiques de Montréal, p. 30.

(2) A.S.O.P.E. 1974. **Analyse descriptive des données de la première cueillette (1972) : les étudiants**. Les Cahiers d'A.S.O.P.E., Vol. 1, Québec : Université Laval, Montréal : Université de Montréal.

(3) Baby, A. 1974. **La crise d'adolescence, ou comment la sociologie permet de comprendre les adultes**. L'orientation professionnelle, Vol. 10, No 2, p. 124.

(4) Greenberger, E. et L. Steinberg. 1986. **When teenagers work**. New-York : Basic Books.

(5) Pour le contexte québécois, nous utilisons les données de la C.E.C.M (voir en 1) et le sondage de la Polyvalente Armand-Corbeil de Terrebonne.

(6) McNeil, L. 1984. **Lowering expectations : the impact of student employment on classroom knowledge**. ERIC ED 242941.

(7) Trottier, C. et al. 1987. **La transition du système éducatif au monde du travail. Tome 2 : les sortants de la fin du secondaire**. Québec : Université Laval, Montréal : UQAM, Rimouski : UQAR.

(8) Guitton, J. 1971. **Œuvres complètes. Sagesse**. Bruges : Desclée de Brouwer. 845 pages.

Vieillissement et condition enseignante : agir sur l'organisation du travail

par Christian Payeur et Hélène David

La première nécessité d'une réflexion sur le vieillissement au travail est de détruire les stéréotypes, comme le souligne Xavier Gaullier [1]. Cette étape apparaît en effet indispensable pour quiconque veut agir sur un milieu de travail se caractérisant, comme c'est le cas en éducation, par un vieillissement collectif du personnel.

Mettre fin aux stéréotypes

Un premier mythe voudrait que les enseignantes et enseignants plus âgés soient en moins bonne santé et moins satisfaits de leur travail. Notre recherche «Age, travail et cheminement professionnel» démontre qu'il n'y a pas de relation entre l'âge et le rapport au travail. On ne note pas, en effet, de différences notables entre les divers groupes d'âge à l'égard de la satisfaction au travail, sauf en ce qui concerne la sécurité d'emploi. Et dans ce cas, ce ne sont pas les plus âgés mais les plus jeunes qui vivent de

l'insatisfaction, à cause de la précarité d'emploi, une situation liée non pas à l'âge, mais au système d'emploi. On ne note pas, non plus, de différence reliée à l'âge en ce qui concerne le bien-être psychologique.

Deuxième mythe : les enseignantes et enseignants plus âgés seraient opposés aux innovations. Notre recherche met en lumière la même soif pédagogique, le même attrait pour l'innovation, peu importe l'âge. Mais, fait encore plus important, l'enquête met en évidence un manque de soutien concret dans l'acte quotidien d'enseignement et l'insuffisance du support fourni pour faire face aux nouvelles réalités sociales. Ce qui explique pourquoi le personnel enseignant, peu importe son âge, exprime de l'insatisfaction sur le plan du perfectionnement et des mesures consenties sur le plan pédagogique.

Un troisième mythe voudrait que les enseignantes et enseignants plus âgés soient plus hostiles aux jeunes et aux parents. Notre recherche démontre qu'il n'y a pas de différences significatives entre groupes d'âge dans leurs rapports avec les jeunes et avec les parents. Là où il y a différence, c'est qu'au secondaire on retrouve plus de problèmes qu'au primaire. Et là encore, peu importe l'âge du personnel enseignant.

Un autre mythe voudrait que les jeunes préfèrent les enseignantes et enseignants plus jeunes. Or, les jeunes du Québec semblent satisfaits de leurs profs. En effet, selon un sondage réalisé par CROP et publié par La Presse le 18 mars 1989, 95 % des étudiantes et étudiants du secondaire et du collégial trouvent leurs professeurs «bons». Un second sondage, réalisé par Segma-Lavallin et publié par l'Actualité en juin 1989, révèle que 87 % des jeunes ont confiance en leurs professeurs, les plaçant au premier rang, avant les gens d'affaires. La présente recherche ne nous permet pas de telles affirmations car nous n'avons interrogé que le personnel enseignant. Néanmoins, comme les enseignantes et enseignants plus âgés, à l'instar de leurs collègues plus jeunes, jugent très satisfai-

sants leurs rapports avec les élèves (il s'agit de l'une de leurs principales sources de satisfaction au travail), on peut supposer que si les jeunes manifestaient de la grogne à leur égard, ceci se refléterait dans l'appréciation que font les enseignantes et enseignants de leurs rapports avec les élèves.

D'ailleurs, l'un des principaux constats que nous pouvons tirer de notre recherche, c'est le profond attachement des enseignantes et enseignants de tout âge envers leur profession et, plus particulièrement de ce qui en constitue le coeur, soit le rapport aux jeunes et à la matière enseignée.

Il faut cependant relever le malaise réel que mettent en lumière les résultats de notre recherche : la moitié des enseignantes et enseignants vivent difficilement leur rapport au travail ; 30 % sont fatigués (tiraillés entre leur passion pour l'enseignement et la lourdeur de la tâche) et 19 % sont désabusés (démotivés à cause du manque de soutien et de la lourdeur de la tâche).

Nos résultats de recherche mettent clairement en évidence que cette situation n'est pas liée au vieillissement des enseignantes et enseignants. Une fois les préjugés concernant l'âge du personnel enseignant mis de côté, il faut chercher ailleurs les causes de ce malaise, si nous voulons agir.

Intervenir sur les causes réelles

Si on se retrouve aujourd'hui avec un tel nombre de «fatigués» et de «désabusés», cela est dû principalement aux difficultés inhérentes à un travail, centré sur des relations humaines, dans un contexte où le support reçu s'avère manifestement insuffisant, générant ainsi un stress important. Ajoutons à cela une conjoncture où l'image sociale des enseignantes et enseignants est dévalorisée.

C'est pourquoi toute préoccupation face au vieillissement des enseignantes et enseignants doit s'inscrire à l'intérieur d'une action globale sur la condition enseignante. Les perspectives de solution que nous soumettons à la discussion s'inscrivent donc à l'enseigne de la gestion de carrière et s'énoncent autour de quatre axes d'intervention : le perfectionnement, la mobilité interne, la réorientation de carrière et l'aménagement des dernières années de la vie active. Reprenons ces éléments un à un.

Premier axe : agir sur le perfectionnement

Le premier objectif que se fixe toute enseignante et tout enseignant dans sa carrière, c'est la réussite de ses élèves. C'est aussi de devenir une bonne enseignante, un bon enseignant. Cela représente un long processus qui s'appuie certes sur une solide formation de base, mais qui se construit aussi à travers l'expérience du métier.

Si les besoins en perfectionnement sont assez généralisés, ils ont une importance particulière au secteur professionnel, ainsi que chez le personnel moins expérimenté. Il convient donc, premièrement, de penser à des mesures qui prennent en compte les besoins spécifiques des différents secteurs. Par ailleurs, on peut penser que la nature des besoins exprimés par les enseignantes et enseignants renvoie, pour une bonne part, à des savoirs que seule l'expérience est en mesure de fournir. Cela plaide pour un développement du perfectionnement donné par des pairs davantage expérimentés.

Le perfectionnement par les pairs a aussi le mérite de renforcer le collectif de travail et de générer une dynamique d'échanges susceptibles de combler, du moins en partie, le manque de support vécu par les enseignantes et enseignants. Les «centres d'enseignants» constituent une formule éprouvée dans plusieurs pays.

Cette formule a déjà fait l'objet d'études qui en démontrent tant l'efficacité que la faisabilité [10]. Il importe donc de réactualiser ce dossier et d'envisager des mesures concrètes pour assurer le développement de cette formule au Québec.

Deuxième axe : la mobilité interne

Les enseignantes et enseignants sont, de toute évidence, à la recherche d'une mobilité professionnelle accrue. Si nous prenons en considération les contraintes spécifiques au milieu de l'éducation, il apparaît que les meilleures perspectives d'intervention se situent non pas du côté d'une mobilité hiérarchique (verticale), mais de celui d'une mobilité interne permettant des changements volontaires de degré, d'école, de clientèle et favorisant une diversification de la tâche (compagnonnage, tutorat, réalisation de matériel pédagogique, etc.).

Les enseignantes et enseignants tiennent à la sécurité d'emploi, mais ils recherchent aussi le changement, les nouveaux défis. S'il n'est pas simple de changer le système d'emploi actuel, il apparaît néanmoins essentiel d'approfondir la réflexion sur les mécanismes qui favoriseraient une mobilité volontaire, comme élément d'une politique de gestion de la carrière. Ceci permettrait de réduire l'importance de la mobilité non recherchée liée à l'actuel système de sécurité d'emploi.

La solution au problème du perfectionnement peut aussi contribuer à atténuer l'insatisfaction à l'égard des conditions de mobilité interne. L'approche du perfectionnement par les pairs offre à ce titre plusieurs avantages. Premièrement, un tel système suscite une réelle diversification de la tâche pour les enseignantes et enseignants sollicités. Deuxièmement, on permet ainsi une reconnaissance concrète de leur expertise professionnelle. Troisièmement, on favorise une systématisation du savoir d'expé-

rience qui, non seulement aide les collègues, mais permet aussi le recul nécessaire au travail professionnel, recul jugé essentiel par le Conseil supérieur de l'éducation dans son avis récent sur la profession enseignante.

Troisième axe : l'aide à la réorientation de la carrière

L'importance du groupe des désabusés (19 %) doit convaincre de l'urgence de mesures permettant à ces enseignantes et enseignants de «refaire le choix de l'enseignement» ou, à défaut, de pouvoir s'orienter dans des conditions décentes vers une autre carrière.

Plusieurs expériences, réalisées au sein de nombreuses institutions d'enseignement américaines, méritent une attention particulière. Palmer et Patton [4] font état des aspects positifs du changement de carrière dans le cadre des programmes des universités et des collèges américains de placement dans le secteur privé ou gouvernemental. Dans les universités, les conditions de fonctionnement de ces programmes établissent que la participation des enseignantes et enseignants est volontaire et que leur remplacement est assuré. Le programme de l'Université Loyola prévoit un placement d'un an avant la décision finale de quitter définitivement l'enseignement.

Dans les centres créés pour offrir de tels programmes, on aménage aussi plusieurs types d'ateliers permettant aux personnes de faire le point sur leur carrière, d'identifier les possibilités que leur offre le marché du travail et les besoins de formation qui y sont rattachés. On donne aussi l'exemple des contrôleurs aériens qui, en raison de leur emploi stressant, ont un programme très élaboré de formation et de placement prévoyant deux ans de formation pendant lesquels les participantes et participants voulant réorienter leur carrière sont rémunérés. Certaines entreprises, dont IBM, ont des programmes comparables.

Quatrième axe : aménager les dernières années de la vie active

Notre recherche démontre l'intérêt des enseignantes et enseignants pour les différentes formules d'aménagement des dernières années de la vie active.

Cette recherche d'une diversification accrue des scénarios possibles en fin de carrière appelle un élargissement des stratégies syndicales à l'égard du vieillissement au travail. Il ne s'agit pas ici de favoriser une formule aux dépens d'une autre, mais d'indiquer plutôt l'exigence de plus de souplesse dans la gestion de la fin de la carrière. Cette souplesse peut être fournie, par exemple, par des tâches plus variées ou par une réduction graduelle du temps de travail.

La présente recherche illustre l'intérêt d'un redéploiement de l'action syndicale sur l'organisation du travail. L'action syndicale doit se préoccuper davantage du climat organisationnel et de la réalité quotidienne de l'enseignement, en tenant compte des pressions croissantes que fait peser sur l'école une société de plus en plus inégalitaire.

Le vieillissement du personnel en emploi : on ne peut plus l'ignorer

L'analyse des résultats de l'enquête auprès du personnel enseignant a clairement indiqué que bien davantage que l'âge des individus, ce sont des facteurs résultant des politiques d'emploi, d'organisation du travail et de gestion du personnel qui influencent la satisfaction des enseignantes et enseignants au travail, ainsi que leurs choix professionnels et leurs projets d'avenir.

Au cours des décennies à venir, à la différence des années passées, le vieillissement démographique de la population

québécoise va être accompagné du vieillissement de la population active. Ce qui se passe actuellement dans l'enseignement, où la moyenne d'âge est plus élevée que dans d'autres milieux de travail, est donc annonciateur de ce qui se vivra prochainement dans de plus en plus de milieux de travail. C'est pourquoi deux points majeurs valent d'être soulignés. D'une part, le personnel vieillissant dans une entreprise ou un établissement n'est pas nécessairement un poids ni un handicap; cela mérite réflexion car on éviterait ainsi de lier les problèmes créés par l'impossibilité d'embaucher des jeunes à la présence plus importante en nombre des plus âgés. D'autre part, lorsqu'on examine les solutions à apporter aux problèmes qui peuvent survenir quand on ne s'est pas préoccupé des conséquences du vieillissement du personnel sur la poursuite des objectifs de l'établissement, on se rend compte que la grande majorité de ces solutions touchent le personnel de tout âge et non seulement les plus avancés en âge.

L'urgence d'une réflexion et d'interventions sur cette question est d'autant plus grande qu'il devient évident que les politiques d'entreprises en la matière ne sont plus de l'ordre des décisions privées à cause des très lourdes conséquences sur la collectivité des stratégies très répandues d'expulsion du personnel plus âgé des milieux de travail [7]. Ces dernières étant dépassées, c'est donc vers les milieux de travail et avant la retraite qu'il faut orienter la réflexion.

Hélène David est sociologue à l'IRAT
Christian Payeur est conseiller au secteur recherche à la CEQ

Pour en savoir davantage, vous pouvez vous procurer la recherche **Vieillissement et condition enseignante,** (D9753), au Centre de documentation de la CEQ.

(1) GAULIER, Xavier (1988), **Qu'est-ce qu'un salarié âgé?**, in Gérontologie et société, cahier 45, pages 114 à 123.

(2) PARADIS, Esther (1985), **Coup d'oeil sur les «Centres d'enseignants»**, CEQ (M5586-CECSS-017), 27 pages.

(3) CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991), **La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social,** Rapport annuel 1990-1991 sur l'état des besoins de l'éducation, Gouvernement du Québec, 56 pages.

(4) PALMER, David D., PATTON, Carl V. (1981), **Mid-career Change Options in Academe, Experience and Possibilities, Journal of Higher Education,** vol. 52, no 4, pages 378 à 398.

(5) Actes du 46e Congrès annuel des Relations industrielles (1991), **Vieillir en emploi**, département des Relations industrielles, Université Laval, 199 pages.

Apprendre à vivre ensemble

D'ici à la fin du siècle, le Québec prévoit d'accueillir une population immigrante plus importante. Il faudra savoir tirer profit de toute la richesse que recèle cette diversité ethnoculturelle. Il ne faut pas craindre d'affirmer les normes et les valeurs fondamentales qui régissent la vie de la collectivité québécoise; mais il faut aussi rappeler que la tolérance et la démocratie en font partie.

L'éducation aura un rôle déterminant dans ce processus d'adaptation. L'ensemble des écoles, de chaque ville et village, est visé par les connaissances nouvelles à acquérir et les attitudes d'ouverture à développer.

Apprendre à vivre ensemble retrace l'histoire de l'immigration québécoise, dépeint les conditions de vie de la population immigrante, précise les éléments essentiels d'un cadre commun de vie avant de s'attarder aux nombreux défis que la pluriethnicité croissante de la société pose au système scolaire.

Une création CEQ / Éditions Saint-Martin. En vente dans les bonnes librairies et au Centre de documentation de la CEQ, 1170, boul. Lebourgneuf, bureau 300, Québec (Québec) G2K 2G1. Tél.: 418 / 627-8888 - Télécr.: 418 / 627-9099.

L'école privée sur la place publique

par Josée Gauthier

Le 11 juin 1991, le gouvernement Bourassa faisait adopter en première lecture le projet de loi 141 sur l'enseignement privé. Dans son édition du lendemain, Le Devoir rapportait : «En Chambre, hier, le ministre de l'Éducation a soutenu que le projet de loi 141 «ne change pas dans ses fondements» la loi actuelle, qui date de 1968 (...)». A ce rappel, Jocelyn Berthelot, conseiller au Service de recherche de la CEQ, rétorque : «Le ministre Pagé a raison. Le projet de loi 141 conserve les mêmes caractéristiques que la loi 56, la principale étant l'arbitraire du ministre comme critère de financement ou non-financement des institutions privées. Voilà un projet qui se situe effectivement dans la continuité de la loi actuelle, en ce sens qu'il permet sans réserve le développement de l'enseignement privé au Québec et laisse au ministre de l'Éducation l'évaluation de son taux de financement.» Loi 56 ou projet de loi 141, le ministre Pagé ne s'embarrasse pas de chiffres. Il a déjà indiqué son intention de financer davantage les écoles primaires.

Avec le dépôt du projet de loi 141, le débat sur le financement des institutions privées est à nouveau sur la place publique. Devant le tollé de protestations des tenants du système privé qui en demandent toujours plus avec de moins en moins de contrôle et les revendications des défenseurs du système public qui exigent la démocratisation réelle du système d'enseignement, force a été de constituer une commission parlementaire sur le sujet. Dans son mémoire présenté en août 1991 à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale du Québec, la CEQ a été très explicite :

«La CEQ reconnaît aux parents québécois le droit de choisir pour leurs enfants une école autre que l'école publique. Pour la CEQ, cependant, l'exercice de ce droit individuel n'implique pas le droit au financement public de l'école privée. La responsabilité de l'État, en matière de financement de l'éducation, se limite à assurer la gratuité des services dispensés par l'école publique. Les parents qui font librement le choix de l'école privée doivent s'attendre à en assumer tous les coûts.»

Moins de permis et plus de contrôle

Qui dit projet de loi, dit nouveautés et changements... du moins dans l'imagerie populaire! Qu'en est-il au juste dans ce cas-ci? Ce que propose d'abord le projet de loi 141, c'est que certaines institutions qui devaient auparavant détenir un permis d'enseignement, alors qu'elles n'avaient pas vraiment de fins éducatives, s'en verraient dispensées et seraient dorénavant régies par la Loi sur la protection du consommateur. Dans l'ensemble d'accord sur le principe, la CEQ émet toutefois des réserves à la réduction du champ d'application de la Loi sur l'enseignement privé, notamment dans le cas des cours de langues : il y a un risque important que cela permette à des commerçants d'abuser des citoyennes et citoyens qui n'auront aucun moyen de contrôle de la qualité de leurs services.[1] La Centrale recommande donc de «réduire la portée possible de l'exclusion de la formation dite de culture person-

nelle aux seuls cas complètement étrangers à la mission du ministère et assurer l'application de la loi à tout enseignement des langues» de même qu'elle préconise de «maintenir un contrôle public sur tous les établissements dispensant de la formation professionnelle d'appoint».[2]

Le second changement avancé par le projet de loi 141 concerne la réglementation des établissements assujettis à la Loi sur l'enseignement privé. Le tout se résume principalement à décréter des règles plus sévères quant à la surveillance des institutions privées et aux pénalités que pourraient entraîner des irrégularités. Aussi invraisemblable que cela soit, dans le cas, par exemple, d'un collège qui fait passer des jeunes comme inscrits à temps plein alors qu'ils le sont à temps partiel, le ministre de l'Éducation n'a pas jusqu'à ce jour les pouvoirs légaux d'intervenir.

«Il s'agit donc simplement de mettre de l'avant une saine gestion des fonds publics, commente Jocelyn Berthelot. L'argent versé par l'État au système privé d'enseignement, soit environ 350 millions de dollars par année, exige qu'on assure des contrôles. C'est ici qu'apparaît la possibilité pour le ministre d'envoyer quelqu'un sur place vérifier ce qui se passe, ce que les institutions privées ont qualifié d'inspecteur d'école. Nous en sommes bien loin. Il est strictement question de donner au ministre un pouvoir d'enquête qui lui permette d'intervenir dans les cas où l'on tenterait de contourner les normes gouvernementales», stipule le conseiller au Service de recherche de la CEQ. Ainsi, comme le souligne le mémoire de la CEQ, «La loi doit (...) interdire formellement de recueillir, à titre de frais de scolarité, toute contribution qui n'est pas formellement destinée à couvrir les seuls frais de scolarité. (...) De même, les contributions au soutien financier d'un organisme lié à l'établissement ne devraient pas pouvoir être perçues comme faisant partie des frais de scolarité.»[3]

Des efforts insuffisants d'intégration

Près de quarante unités syndicales regroupant du personnel du secteur privé de l'éducation sont maintenant représentées par la CEQ et sa Fédération du personnel des établissements privés d'enseignement (FPEPE-CEQ). De l'expérience rapportée par ses membres, la CEQ constate que «les efforts déployés dans certaines écoles ethniques pour favoriser l'intégration des jeunes de certaines communautés culturelles à la société québécoise sont insuffisants. D'autre part, certaines écoles ethniques privilégient dans la confection de leurs horaires, l'utilisation systématique des moments habituellement les plus propices aux apprentissages pour les activités de formation relatives à la religion ou à la culture ethnique particulière à cette communauté ethnoculturelle.»[1]

Dans un tel contexte, la CEQ recommande entre autres que le ministre soit habileté à édicter des programmes d'initiation à la culture québécoise et aux normes et valeurs qui la caractérisent, et à rendre ces programmes obligatoires dans les écoles ethniques. «Au primaire, observe Jocelyn Berthelot, le financement des écoles ethniques pose un problème car l'école a pour rôle non seulement de transmettre des connaissances, mais aussi un ensemble de valeurs et d'attitudes. Même si les écoles ethniques privées sont tenues de suivre les programmes réguliers, elles peuvent tout à fait avoir leurs propres normes et morale. C'est notamment le cas de l'école musulmane, juive ou catholique intégriste.» Il est vrai que le caractère confessionnel du réseau scolaire québécois n'est pas sans créer certains problèmes à ce chapitre. C'est pourquoi, avant d'attaquer le nerf central du projet de loi 141, soit le financement public des institutions privées, la CEQ précise dans son mémoire à la Commission parlementaire qu'elle s'oppose «toujours au maintien du comité catholique et du comité protestant et à toute autorité de leur part sur les écoles, qu'elles soient publiques ou privées» et propose «de faire un pas de plus dans la réalisation de la déconfessionnalisation de l'État et de la séparation réelle des Églises et de l'État en ce domaine où l'article 93 du BNAA (British North America Act) n'a pas d'effet.»[2]

Le financement public du secteur privé : une question politique

A lui seul, le Québec fournissait, en 1986-1987, 75 % du total des subventions publiques canadiennes aux établissements privés d'enseignement[8]. Rappelons que cinq provinces, dont notre voisine ontarienne, ne soutiennent pas financièrement l'enseignement privé. Leurs jeunes s'en portent-ils plus mal pour autant? Retournons aux chiffres. De 1984-1985 à 1988-1989, le Québec a été la seule province canadienne à connaître une chute continue de la fréquentation scolaire à plein temps de ses jeunes de 16 ans. De telle sorte qu'en 1988-1989, seulement 86 % des jeunes Québécoises et Québécois de 16 ans fréquentaient l'école à plein temps contre 97 % en Ontario et 95 % dans l'ensemble du pays. Le moins que l'on puisse dégager de ces données, c'est qu'il n'y a pas de corrélation entre l'investissement public dans l'enseignement privé et la persévérance aux études à temps plein.

Si, comme le prétend la rhétorique de certains, le refus d'allouer une partie des fonds publics au soutien de l'école privée est contraire aux chartes internationales, comment expliquer que l'Ontario et ses semblables ne soient pas... «anticonstitutionnels»? C'est qu'une revue des instruments internationaux relatifs aux droits fondamentaux révèle qu'aucune disposition n'oblige ou interdit le financement de l'école privée par l'État. En d'autres termes, il ne s'agit donc pas d'une question de droit, mais d'une question politique.

La Loi sur l'enseignement privé actuellement en vigueur prévoit deux voies d'accès aux subventions gouvernementales : la déclaration d'intérêt public et la reconnaissance pour fins de subventions. En l'absence de réels critères d'évaluation, les déclarations d'intérêt public ont toujours été sources de critiques et synonymes de laxisme réglementaire. Nul autre que le ministre Ryan parlait même de «critères passe-partout qui peuvent servir à peu près à n'importe quoi»[9].

Au lieu de corriger la situation afin de s'assurer que toute déclaration d'intérêt public soit rendue conformément à la loi, le projet de loi 141 dévie. Il remplace le statut d'établissement reconnu pour fins de subventions par celui d'établissement déclaré d'intérêt public, sans toutefois adopter de véritables critères de financement. Et le mauvais tour est joué! «Dans l'actuel projet de loi, il y a des éléments un peu plus précis que dans la loi 56, admet Jocelyn Berthelot. Mais, ajoute-t-il, ce ne sont pas pour autant des critères. L'arbitraire du ministre demeure donc quant au financement ou au non-financement des institutions de même qu'en ce qui concerne le taux de financement.»

Calcul erroné et concurrence déloyale

Dans Le Devoir du 16 novembre 1991, on pouvait lire : «Le ministre (Pagé) juge d'ailleurs fort acceptable le compromis proposé par la Fédération des associations d'établissements privés qui ramènerait de 52 % à 66 % la participation de l'État aux frais des étudiants du privé comparativement au 80 % en vigueur avant le moratoire de 1981.» Jocelyn Berthelot est catégorique. «Voilà un calcul erroné et les gens concernés le savent très bien. Leur prétendu 52 % vient de ce qu'ils prennent le coût actuel moyen d'un élève du privé et le comparent au coût moyen d'un élève du public. Mais le réseau public a des coûts inexistants dans le réseau privé : formation professionnelle, enfance en difficulté, service de la dette, etc. Le 80 % d'avant 1981 était établi en tenant compte de cette réalité : en enlevant du coût initial les dépenses mentionnées, on arrivait effectivement à un taux de 80 %.

«En 1981, l'adoption de la loi 11 a eu pour effet de réduire légèrement le financement du réseau privé, soit d'environ 10 % du financement public. Le privé est donc passé d'un financement de 80 % à tout près de 70 % (entre 66 et 70 %), ce à quoi il est resté puisque depuis, la loi prévoit que la progression du financement du réseau privé suit toujours celle du réseau public.» En ces temps de coupures budgétaires tous azimuts, comment expliquer cet en-

gagement du ministre Pagé envers le réseau privé d'enseignement? Selon Jocelyn Berthelot, «le gouvernement libéral a toujours eu comme orientation de ramener le financement de l'école privée à ce qu'il était avant la loi 11 qui est une loi péquiste. Le ministre Pagé a donc réitéré la promesse de son prédécesseur, mais a demandé d'attendre trois ans.» Il est vrai qu'avec les besoins actuels du réseau public, une hausse vertigineuse du financement de l'école privée serait politiquement peu rentable.

Dans son mémoire sur le projet de loi 141, la CEQ précise que «lorsque l'on critique l'école privée pour son caractère élitiste, pour la sélection sociale et scolaire qu'elle exerce, pour le peu de cas qu'elle fait des minorités ethniques ou des jeunes en difficulté, c'est surtout à l'école privée offrant l'enseignement secondaire général que l'on pense. Ce ne sont pas là des préjugés, mais une réalité.»[6] «Cette sélection scolaire, souligne Jocelyn Berthelot, est contraire aux principes éducatifs qui ont inspiré le système québécois d'éducation. De par la capacité ou non de payer s'exerce également une sélection sociale. Le tout place les deux réseaux d'enseignement en compétition pour la clientèle.» Lorsqu'on lit des manchettes du genre «Le privé obtient 15 points de plus aux examens de français que le public», on serait tenté d'ajouter que la compétition est déloyale. Si l'on garde les élèves les plus forts, pas étonnant qu'ils réussissent mieux!

Pour une démocratisation réelle de l'éducation

La CEQ, ayant toujours milité pour une concentration des investissements publics en éducation vers l'école publique, somme l'État de cesser de financer le réseau privé. Pour ce faire, elle propose d'aménager une période de transition, d'une durée maximale de sept ans, entre la situation actuelle et l'élimination des subventions aux établissements privés d'enseignement. Une telle démarche exigerait également une négociation, à l'échelle nationale, des règles de transfert et d'intégration du personnel des écoles privées.[7] Tout cela est-il réaliste? «Dans les années 60, on a bien

intégré nombre d'institutions privées au réseau public, rappelle Jocelyn Berthelot. On peut donc en refaire autant. C'est un choix politique qui s'impose.»

D'abord prévue pour l'automne 1991, l'adoption du projet de loi 141 sur l'enseignement privé a été reportée à la session de mars. Il est donc encore temps de rappeler à qui de droit que «si l'éducation pour tous doit être une priorité (...) on doit mettre fin à la fragmentation de l'investissement public en éducation.»[10]

Josée Gauthier est journaliste à la pige.

1 Mémoire présenté par la CEQ à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale du Québec, août 1991, p. 7
2 Idem, p. 8
3 Idem, p. 10
4 Idem, p. 10
5 Idem, p. 11
6 Statistique Canada, Statistiques financières de l'éducation, 1986-1987, Ottawa
7 Journal des débats, 1987, p. 6251
8 Mémoire présenté par la CEQ à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale du Québec, août 1991, p. 7
9 Idem, p. 45
10 Idem, p. 47

Y a-t-il un analphabète dans l'école?

par Jean-Claude Tardif

Est-il pensable que l'école soit partie prenante au phénomène de l'analphabétisme des jeunes? Étrange question, n'est-ce pas? De tout temps, on s'accorde à dire que le rôle premier de l'école est d'alphabétiser les jeunes, autrement dit de leur apprendre les rudiments de la lecture, de l'écriture et du calcul.

Mais voilà qu'une recherche récente[1] a révélé que des jeunes ayant passé entre 6 et 11 ans à l'école primaire et secondaire ont dû revenir s'alphabétiser à l'éducation des adultes. Il y a là une réalité qui interroge le système scolaire et qui nous oblige à réfléchir sur les manifestations et les causes de ce phénomène et à jeter un regard critique sur les modèles d'intervention privilégiés.

Dans le cadre d'un projet de recherche sur l'analphabétisme et les difficultés scolaires, nous avons interviewé 17 enseignantes et 4 enseignants dans trois écoles primaires accueillant des clientèles de milieux socio-économiquement faibles (Longueuil,

Stoneham et Trois-Rivières). Les personnes interviewées ont associé l'analphabétisme des jeunes à un cheminement problématique marqué par les difficultés et l'échec scolaires. Celles-ci ont admis être en mesure de les dépister très tôt mais, malgré leurs efforts, elles constatent leur impuissance dans plusieurs cas. Elles attribuent la responsabilité de cette situation à l'appauvrissement, la violence, l'éclatement du noyau familial, les nouvelles valeurs des jeunes et un contexte où l'école a été privée de moyens pour faire face à des besoins toujours grandissants.

Des problèmes qui se manifestent très tôt

Les manifestations des difficultés scolaires telles que décrites par les enseignantes et enseignants se traduisent : dans les apprentissages, surtout en français; dans le développement socio-affectif, en particulier par une image de soi négative; dans le comportement et les attitudes, notamment la violence, l'ennui ou l'absentéisme; dans le cheminement personnel, c'est le cas surtout des garçons; et enfin, dans le cheminement scolaire, pensons au cercle vicieux du redoublement et des filières spéciales.

Selon cette étude du MEQ, les futurs analphabètes sont reconnaissables au fait qu'ils rencontrent des difficultés scolaires, voire même des retards dus à des échecs et à des redoublements. On identifie le passage du 1er au 2e cycle du primaire comme problématique. «Dans l'ensemble, pour tous les élèves, c'est là que le blocage se fait», dira Gaétane. Mais c'est sur le plan du langage que se manifestent, de la façon la plus frappante, les difficultés : «Tu arrives avec des textes, nous confie Marco, du vocabulaire très, très simple, ils sont complètement dépassés. Alors quand ils arrivent en situation de lecture, ils sont toujours en situation d'échec.» Et Pierrette d'ajouter : «Le langage de ces enfants n'est pas celui utilisé à l'école.»

Des élèves peu autonomes et peu motivés

Leur développement socioaffectif est caractérisé par une image négative de soi, une insécurité et des carences affectives. Une enseignante remarquait que certains enfants vont dire : «Je suis niaiseux, je vais rester niaiseux toute ma vie.»

De plus, ils vivent des difficultés d'ordre comportemental et psychomoteur. Par exemple, on note chez eux un manque d'autonomie, de jugement, de motivation et d'intérêt. «Ce sont des enfants qui ont peu de concentration, peu d'attention», nous dit Madeleine. Une autre enseignante constate «qu'ils sont peu organisés, qu'ils cherchent constamment leur cahier, leur crayon, qu'ils tiennent leur livre à l'envers, qu'ils ont de la difficulté à découper». «Ce sont des enfants qui ont besoin d'encadrement, renchérit Aline, qu'on leur dise où faire ça, comment faire. Ils ne retrouvent pas leurs affaires, ils ne sont pas structurés dans leur tête.» Le phénomène de la violence semble caractériser ces jeunes. On parle même de «caidage» dans certaines écoles primaires.

Surtout des garçons

Une enseignante et un enseignant constatent que les enfants en difficulté d'apprentissage sont majoritairement des garçons. Comme le soulignait Marc : «C'est comme si les garçons restaient immatures plus longtemps».

En matière de cheminement scolaire, les élèves que l'on identifie comme futurs analphabètes connaissent une trajectoire type. Ils évoluent de la classe régulière à la classe spéciale puis sont réintégrés en classe régulière. D'après Lise, «certains sont en adaptation scolaire depuis la première année». Les enseignantes et enseignants arrivent facilement à détecter les enfants qui sont en difficultés scolaires. Certains prévoient déjà que ces élèves seront de futurs analphabètes. «La plupart d'entre eux vont se retrouver assistés sociaux et ceux qui le veulent à l'éducation des adultes», nous confie Louise.

«La bête noire du service»

«Ce sont des enfants qui sont toujours à l'école, avoue Alain, tu connais ces enfants, tu connais les familles. Les professeurs vont te dire, ce n'est pas pour les désavantager, mais celui-là a besoin d'aide individuelle.» «Pour certains, renchérit une orthopédagogue, je dirais que c'est des abonnés à la rééducation puis à ce moment-là c'est un peu la bête noire de mon service».

En somme, on pourrait résumer ainsi la perception des enseignantes et des enseignants face aux futurs analphabètes fonctionnels : ce sont des jeunes qui ont des difficultés scolaires, qui manquent d'autonomie, chez ceux on a dépisté très tôt des troubles de conduite, de comportement ou d'apprentissage et qui sont abonnés à la rééducation ou aux filières spéciales.

Il faut se demander s'il n'y a pas là une part de préjugés et si certaines catégories de jeunes échappent à l'observation des enseignantes et enseignants. Qu'en est-il des jeunes garçons qui sont «de la couleur des murs» et qui comptent les heures les rapprochant de la récréation ou des vacances? Ou encore de ceux qui «fonctionnent» bien jusqu'à ce qu'une rupture survienne dans leur vie personnelle ou familiale? Les enseignantes et enseignants saisissent-ils à juste titre le facteur «estime de soi» et l'impact à long terme du sentiment d'échec? Ont-ils évalué la portée de cette culture qui, dans certains milieux, valorise les «poches» plutôt que les «bolés»? Ne sont-ils pas eux-mêmes des «winners» mal à l'aise devant des «losers»? Voilà pourquoi nous avons voulu approfondir avec eux les causes de ce phénomène.

Des causes multiples et variées

Les difficultés scolaires, selon les enseignantes et enseignants, sont provoquées par des facteurs d'ordre économique, social, familial, scolaire ou personnel.

Les facteurs économiques réfèrent à la pauvreté matérielle et intellectuelle et à la région d'appartenance. Les facteurs sociaux concernent les valeurs du milieu et les réseaux d'entraide. Les facteurs familiaux comprennent la nature de l'unité familiale, l'éducation des enfants, les conditions de vie, le niveau culturel et de scolarisation des parents. Les facteurs personnels touchent l'histoire de vie et le cheminement individuel tandis que les facteurs scolaires incluent tout ce qui a trait à la vie de l'école et aux relations entre le personnel et les élèves.

Généralement, les élèves en difficultés scolaires proviennent de milieux économiquement défavorisés. Certains ont déménagé à plusieurs reprises. A cet égard, Margot constate : «J'ai déjà vu des élèves arriver au début de l'année, quitter en octobre et revenir en janvier.» Les enseignantes et enseignants affirment que les familles dites défavorisées ont en commun d'avoir difficilement accès aux moyens de socialisation, de scolarisation et d'alphabétisation. Aline faisait remarquer : «On a un comptoir pour les pauvres mais les pauvres ne s'en servent pas. Ils ne savent pas qu'il y a une bibliothèque municipale.»

Analphabètes de génération en génération

Les enseignantes et enseignants interrogés ont tendance à faire porter la responsabilité des difficultés scolaires sur le milieu familial. «Plusieurs familles sont éclatées et elles vivent de grandes difficultés.» Un bon nombre de parents manquent de connaissances à l'égard de l'éducation des enfants. Comme le disait Liliane: «Certains parents ne savent pas quoi faire, ne savent pas agir avec des enfants. On ne naît pas parents», poursuit-elle. Dans d'autres cas, les parents travaillent et ont peu de temps à consacrer à leurs enfants. Enfin, des parents sont sous-scolarisés alors que d'autres sont analphabètes. Parfois, l'école est peu ou pas valorisée dans la famille. «Souvent ce sont des parents qui sont dépourvus, pour qui l'école est un mauvais souvenir, précise Jeannine. Alors ils ne donnent pas une image très appréciée de l'école à leurs enfants.»

Les difficultés scolaires peuvent également être reliées à des facteurs personnels. Des élèves peuvent avoir des problèmes d'ordre physiologique ou une déficience au niveau intellectuel. Certains ne veulent pas collaborer. «Tu ne me feras pas lire, j'ai décidé que je ne lirai pas.» Les difficultés scolaires peuvent aussi être causées par le rythme ou le style d'apprentissage d'un élève. Par exemple, certains apprennent vite, ils comprennent du premier coup et par la suite «trouvent ça plate» et décrochent. D'autres, ayant un rythme d'apprentissage plus lent, sont capables d'assimiler le programme mais pas nécessairement en six ans.

Les écoles manquent de ressources

Divers facteurs d'ordre scolaire peuvent être à la base des difficultés d'apprentissage. La majorité des enseignantes et enseignants interrogés s'entendent pour dire que les restrictions budgétaires, la réduction des services offerts en milieu scolaire et l'augmentation de la tâche d'enseignement n'aident en rien les enfants en difficulté. «Il me manque de temps pour travailler avec les enfants en difficulté, de dire Pierrette. Je rencontre tous les parents individuellement au début de l'année mais je n'ai pas le temps de travailler avec eux par la suite.» Pour sa part, Simone faisait remarquer : «La tâche est trop lourde. On n'a plus le temps de donner un enseignement de qualité, de parler avec les enfants...»

En somme, les enseignantes et enseignants sont capables de faire la part des choses et de pointer du doigt les conditions vécues à l'école autant que les conditions socio-économiques ou autres pour expliquer les difficultés scolaires rencontrées par les jeunes. La préoccupation pour les styles et les rythmes d'apprentissage fait partie de leur réflexion. Mais au sujet de l'école, on semble pointer davantage les ressources et les moyens que les pratiques et les attitudes. Autrement dit, il semble plus facile de remettre le système en question. Cependant, dans leur autocritique, les enseignantes et enseignants reconnaissent qu'ils ne sont pas toujours à l'aise avec les jeunes en difficulté.

«La première fois que j'ai eu une classe de TCC (troubles de conduite et de comportement), nous a confié Margot, les profs m'ont dit : «Margot, en septembre, on barricade ta porte, on ne veut pas que tu sortes de la classe avec les élèves. Ils ont peur de ces enfants-là.» Katleen allait plus loin en disant : «Je n'aime pas tellement travailler avec les difficultés d'apprentissage (sic). Je trouve ça très dévalorisant.»

Ici une précision s'impose. Il faut se replacer dans le contexte de plus de dix ans d'intégration scolaire sans moyens et sans perspective. On intègre pour intégrer, à moins que ce soit pour économiser. L'intégration des jeunes en difficulté est noble en soi mais, sans moyens, cette politique devient un problème majeur pour tout le système scolaire.

Jusqu'ici, nous avons décrit brièvement les manifestations des difficultés scolaires et nous avons identifié divers facteurs pouvant provoquer, directement ou indirectement, ces difficultés. Les entrevues réalisées auprès des enseignantes et enseignants nous ont permis d'obtenir également des informations en ce qui concerne les stratégies utilisées auprès des enfants en difficultés scolaires.

Prévenir l'analphabétisme

Diverses interventions sont utilisées par les enseignantes et enseignants pour prévenir l'analphabétisme. Elles sont d'ordre socioaffectif, psychopédagogique, personnel ou organisationnel. Elles ont trait à l'enseignement et à l'apprentissage. Elles s'adressent aux élèves et aux parents.

Les interventions d'ordre socioaffectif réfèrent au développement de l'autonomie et de l'entraide, à la discipline et à la résolution des conflits, à la valorisation et au respect de l'enfant. Les interventions d'ordre psychopédagogique concernent les stratégies d'enseignement et les styles d'apprentissage. Les interventions d'ordre personnel comprennent le perfectionnement et le déve-

loppement personnel des enseignantes et enseignants. Enfin, les interventions d'ordre organisationnel incluent le recours à l'orthopédagogue, la composition des classes, la concertation des intervenantes et intervenants et l'accès à certains services d'appoint, notamment la bibliothèque.

Plusieurs enseignantes et enseignants utilisent des interventions relevant du domaine socioaffectif. Certains sont tenaces et cohérents, vivent un rapport d'autorité et utilisent un style directif. D'autres préconisent le respect de l'enfant et tentent de créer un climat de confiance. «Je pense qu'une de mes grandes qualités, c'est d'entrer facilement en contact avec les enfants, explique Ernestine. C'est une condition essentielle pour qu'un enfant réussisse à progresser. Il faut qu'il s'établisse un climat de confiance entre moi et cet enfant-là.» La plupart des enseignantes et enseignants essaient de développer l'entraide, l'autonomie et l'effort chez les enfants. Enfin, ceux qui œuvrent dans des classes spéciales utilisent différentes stratégies afin de modifier la perception des classes spéciales et recherchent des moyens pour ne pas marginaliser les élèves, comme l'enseignement coopératif ou des techniques de résolution des crises et des conflits.

Varier les types d'enseignement

L'ensemble des enseignantes et enseignants utilisent différents types d'enseignement. Lors de l'apprentissage de notions nouvelles, ils optent pour un enseignement magistral. Par la suite, ils font de l'enseignement individualisé. Des classes fonctionnent par atelier. Un bon nombre d'enseignantes et enseignants disent avoir une organisation pédagogique structurée. «Ils s'installent au travail et l'horaire est affiché en grand, explique Suzanne. C'est écrit, de telle heure à telle heure : français, etc. Je fonctionne par demi-heure.» De plus, ils varient les activités avec les enfants en difficultés scolaires. Différentes méthodes d'enseignement sont utilisées et divers modes de travail sont privilégiés. On retrouve le travail en grand groupe, individuel et en équipe.

Diverses interventions sont faites auprès des parents. Deux enseignantes du préscolaire visitent les familles. D'autres trouvent important d'encourager les parents et de leur «donner l'heure juste» quant aux difficultés de leur enfant. Simone faisait remarquer : «Je téléphone aux parents assez régulièrement, pas seulement quand ça va mal.»

Les enfants en difficulté reçoivent une aide individuelle, ils fréquentent le service d'orthopédagogie. Des orthopédagogues vont axer leur travail davantage au premier cycle. Dans une école visitée, il y a une période de récupération par semaine pour toutes les classes. Ernestine, à titre d'orthopédagogue, en décrit le fonctionnement : «Le groupe est divisé en trois. Je prends les élèves ici; plus faibles, la surnuméraire prend les élèves moyens et l'enseignant se retrouve avec les forts. L'élève fort peut profiter d'un enrichissement, l'élève moyen continue l'enseignement régulier et l'élève faible a une attention particulière. La matière vue est la même dans les trois classes.» Dans la même école, des professeurs de classes du deuxième cycle ont accepté de grossir leur nombre d'élèves afin de réduire la taille des groupes du premier cycle. Par exemple, il y a 21 élèves dans les classes de première année. Cette mesure est prise dans le but de «permettre un bon départ aux enfants». Cet exemple illustre jusqu'à quel point le nombre d'élèves est trop élevé au premier cycle du primaire.

Enfin, des enseignantes et enseignants ont affirmé qu'il était important d'être en harmonie avec soi-même, «d'être bien dans sa peau» pour intervenir auprès des enfants en difficulté. D'autres ont avoué utiliser l'humour dans leurs interventions. Une enseignante admet que le perfectionnement a eu des effets positifs sur elle et ses élèves.

Deux solitudes qui se côtoient

Alors que diverses recherches laissent entendre que les critiques sont assez abondantes à l'endroit de l'école et que cette

dernière dispose d'une autonomie très relative par rapport au problème de l'analphabétisme, dans la mesure où celui-ci est déterminé par des conditions socio-économiques, les entrevues d'enseignantes et enseignants révèlent une abondance et une variété de stratégies de prévention de l'analphabétisme. Celles-ci vont des actions d'ordre socioaffectif aux actions d'ordre organisationnel.

Les questions qu'il faut se poser sont les suivantes : quelle est l'efficacité des mesures et des moyens mis en oeuvre et utilisés? Atteignent-ils leur objectif d'alphabétisation de la totalité des jeunes ou concourent-ils à l'exclusion scolaire et par conséquent à l'accroissement du nombre d'analphabètes fonctionnels? Tout se passe comme si deux solitudes se côtoyaient. D'un côté, on s'évertue à dispenser le meilleur enseignement possible dans des conditions données et d'un autre, on récupère des jeunes qui n'ont pas voulu de cet enseignement mais qui désirent s'alphabétiser et obtenir éventuellement une qualification professionnelle.

Dans les faits, l'école a largement contribué à alphabétiser les jeunes. Si l'on jette un regard sur les résultats de l'enquête Southam News réalisée par le groupe Innova (voir tableau), on constate que le taux d'analphabétisme au Québec varie en fonction de l'âge. Les personnes âgées de 55 ans et plus connaissent un taux d'analphabétisme de 47 % dont 25 % sont analphabètes complets. Par ailleurs, les personnes qui ont moins de 15 ans et qui ont profité de la réforme scolaire, voient leur taux d'analphabétisme réduit à 16 %. Par conséquent, l'école a bel et bien réussi à alphabétiser la vaste majorité de la population.

Là où elle s'est avérée faible, c'est à répondre à des exigences accrues d'alphabétisation et à retenir à l'école jusqu'à la cinquième secondaire l'ensemble des jeunes. D'une part, la société formule des exigences très grandes à l'endroit de l'école et des nouveaux arrivants sur le marché du travail. Il en résulte une certaine déqualification de la main-d'oeuvre. Des gens sont au-

jourd'hui étiquetés analphabètes fonctionnels alors qu'ils étaient considérés suffisamment alphabétisés il y a dix ou vingt ans.

D'autre part, de nombreux jeunes quittent l'école avant d'avoir obtenu un diplôme de fin d'études secondaires. Une bonne partie d'entre eux risque de voir les portes du marché du travail se refermer. Une formation de base insuffisante, l'absence de stimulation intellectuelle et l'exclusion du marché du travail sont de nature à les conduire rapidement à l'analphabétisme fonctionnel tant au plan de la lecture, de l'écriture que du calcul. Dans les faits, lorsque l'on trace le portrait des inscriptions en classe d'alphabétisation dans les commissions scolaires, on constate que pour l'année 1989-1990, il y avait 21 806 personnes inscrites. Parmi celles-ci, le tiers a moins de 30 ans.

Il faut prendre la mesure précise de ce phénomène. L'école que l'on connaît en 1992 a été orientée, depuis une décennie, vers le modèle du marché du travail. Or, ce marché fonctionne selon le mode concurrentiel. Et la concurrence génère des exclus. Il y a ceux qui performent et ceux qui font faillite. Cette logique est implacable. Une plus faible productivité et des coûts sociaux plus grands ne sont qu'un aperçu de la facture que la société devra assumer pour cette politique du pire. Il est maintenant temps de remettre l'école sur ses rails et de lui donner les moyens de sa mission.

Tableau
Population adulte «analphabète» au Québec selon l'enquête Southam News

	Total*	Répartition selon l'âge		
		< 35 ans	35 à 54 ans	55 ans et +
Population adulte	(5 191 415)	(2 258 645)	(1 668 765)	(1 264 005)
Analphabètes de base	10 % (519 142)	2 % (45 173)	7 % (116 814)	25 % (316 001)
Analphabètes fonctionnels	18 % (934 455)	14 % (316 210)	20 % (333 753)	22 % (278 081)
Total	28 % (1 453 595)	16 % (361 383)	27 % (450 567)	47 % (594 082)

* En raison de l'arrondissement des pourcentages, le total des lignes ne correspond pas à la somme des éléments.
Source : voir CSE, 1990, p. 8.

L'alphabétisation et l'éducation de base au Québec : une mission à assumer solidairement. Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la science, 1990.

Jean-Claude Tardif est conseiller à la recherche à la CEQ

1 MEQ, **Population inscrite à des activités d'alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec : portrait statistique 1988-1989**, Québec, MEQ, 1990.

2 Le fait pour un jeune de [illegible] un autre jeune plus gros et plus fort pour assurer sa protection personnelle.

3 Ici, il faut se rappeler que les témoignages des jeunes garçons eux-mêmes confirmaient un profond malaise. Voir à ce sujet TARDIF, J.C. et LACASSE, Claire, «**De jeunes analphabètes prennent la parole**», OPTIONS, No 2, Automne 1990, p. 65-74. On aura intérêt à consulter également l'étude de Guy Corneau, **Père manquant, fils manqué**, Montréal, Éd. de l'Homme, 1989, 183 p.

4 10,7 % en 1989-1990, selon le MEQ, **Indicateurs de l'enseignement primaire et secondaire 1991**.

5 MEQ, **Population inscrite à des activités d'alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec**, Statistiques pour 1989-1990, Québec, MEQ, 1991.

Tableau
Population adulte «analphabète» au Québec selon l'enquête Southam News

	Total*	Répartition selon l'âge		
		< 35 ans	35 à 54 ans	55 ans et +
Population adulte	(5 197 415)	(2 258 643)	(1 668 763)	(1 264 009)
Analphabètes de base	10 % (519 142)	2 % (45 173)	7 % (116 814)	25 % (316 001)
Analphabètes fonctionnels	18 % (934 455)	14 % (316 210)	20 % (333 753)	22 % (278 081)
Total	28 % (1 453 597)	16 % (361 383)	27 % (450 567)	47 % (594 082)

* En raison de l'arrondissement des pourcentages, le total des lignes ne correspond pas à la somme des éléments.
Source : voir CSE, 1990, p. 8.

L'alphabétisation et l'éducation de base au Québec : une mission à assumer solidairement. Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la science, 1990.

Jean-Claude Tardif est conseiller à la recherche à la CEQ

1 MEQ, **Population inscrite à des activités d'alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec : portrait statistique 1988-1989**, Québec, MEQ, 1990.

2 Le fait pour un jeune de payer un autre jeune plus gros et plus fort pour assurer sa protection personnelle.

3 Ici, il faut se rappeler que les témoignages des jeunes garçons eux-mêmes confirmaient un profond malaise. Voir à ce sujet TARDIF, J.C. et LACASSE, Élaine, «**De jeunes analphabètes prennent la parole**», OPTIONS, No 2, automne 1990, p. 65-74. On aura intérêt à consulter également l'étude de Guy Corneau, **Père manquant, fils manqué**, Montréal, Éd. de l'Homme, 1989, 183 p.

4 35,7 % en 1989-1990, selon le MEQ, **Indicateurs de l'enseignement primaire et secondaire 1991**.

5 **MEQ, Population inscrite à des activités d'alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec**, Statistiques pour 1989-1990, Québec, MEQ, 1991.

La révolte des contribuables

par Richard Langlois

Révolte des contribuables. Voilà une expression qu'on entend de plus en plus souvent chez nous. Le Québec, pourtant longtemps considéré comme un îlot social-démocrate en cette «Amérique royaume du *laisser-faire*», serait-il au bord d'une crise fiscale majeure? Plusieurs indices accréditent cette thèse, comme l'indique la naissance d'un mouvement organisé contre l'impôt sur le revenu (Regroupement des payeurs de taxes du Québec) ou encore le sondage récent de la maison Baromètre qui révélait que seulement 4 % des Québécoises et Québécois croient que les gouvernements peuvent assainir leurs finances en recourant à la taxation.

Des agences de voyage de Montréal offrent même des forfaits magasinage dans les centres d'achats de Plattsburg - autobus et motel compris - et tout des affaires d'or! Quant au trafic des cigarettes, il est devenu florissant, sans parler du travail au noir qui gagne de l'ampleur.

Comment en est-on arrivé à un tel point? Qu'est-ce que la fiscalité, sinon le prix que les individus ont à débourser en retour des biens, programmes et services publics? Pourtant, on ne parle de nos jours que de fardeau et de spoliation, ce qui reflète sans doute l'opacité qui entoure la problématique du financement des activités publiques.

Mais il y a plus. Les orientations fiscales adoptées par nos gouvernements au cours des années 1980 ont modifié le discours en profondeur. La grogne fiscale, d'abord véhiculée par les partisans farouches de l'État minimal, a trouvé de plus en plus d'adeptes parmi une classe moyenne pressée comme un citron par la multitude de hausses de taxes.

Mais ce mouvement de révolte découle-t-il d'une fiscalité globale trop lourde ou d'une répartition inéquitable du fardeau fiscal entre les différents agents économiques?

Chose certaine, les enjeux soulevés par la crise fiscale sont majeurs. Enjeux sociaux mais également enjeux économiques, car le financement adéquat des activités publiques sous-tend nécessairement la question de la place de l'État dans l'économie et donc du niveau de ressources à prélever. Peut-on imaginer un instant que la société moderne de demain s'érigera sans le concours accru de l'État lorsqu'on observe les besoins grandissants en matière d'éducation, de santé et d'environnement notamment? Peut-on vraiment penser que des défis aussi complexes que l'emploi, le développement industriel et le développement régional pourront être relevés sans l'accroissement des ressources publiques?

Au plan social, la lutte aux inégalités et à la pauvreté ne trouve guère d'écho dans le type de stratégie de croissance économique non balisée pratiquée au cours des années 1980. On a bel et bien vu la pauvreté galopante persister en dépit d'une croissance économique soutenue. L'érosion de nos mécanismes de redistribution, telle la fiscalité, n'est pas étrangère au phénomène.

C'est une évidence de dire qu'une fiscalité progressive favorise la redistribution des revenus et rend le partage de la richesse plus équitable. Or, on s'est fortement éloigné de ce précepte depuis une dizaine d'années.

À l'heure où on se parle, le gouvernement du Québec s'apprête à lancer une nouvelle offensive de coupures dans les dépenses publiques, après avoir plus ou moins habilement manipulé l'opinion avec ses trois comités de saboreurs. On a même ressorti le rapport Gobeil des boules à mites, à court d'inspiration. Fiscalité compétitive oblige, nous dit-on.

Sommes-nous surtaxés au Canada?

Entendre dire que nous sommes parmi les citoyens les plus taxés au monde est devenu un cliché tellement véhiculé que cette idée s'enracine progressivement dans l'imaginaire collectif. Est-ce bien vrai que nous payons plus de taxes que les autres? Une façon de répondre à cette question est d'examiner l'importance de la richesse nationale (mesurée par le PIB) qui transite par l'État sous forme de taxes diverses, impôts sur les revenus, sur les profits, taxes à la consommation, droits de douanes, etc. Si, pour tous les paliers de l'administration publique d'un pays, on comptabilise l'ensemble des recettes fiscales et qu'on les ramène au PIB, on obtient le taux de prélèvements obligatoires qui mesure la pression fiscale ou encore le fardeau fiscal du pays en question. Des comparaisons internationales révèlent qu'à cet égard, le Canada se situe en deçà de la moyenne des pays du G-7, (1) avec un taux de prélèvements obligatoires de 33,6 % en 1988 comparativement à 35,8 % pour le Groupe des sept. La CEE affiche quant à elle une pression fiscale moyenne de 40,6 % (tableau). Et parmi l'ensemble des pays de l'OCDE, le Canada arrive même au dix-septième rang sur vingt-trois en 1988 (graphique)! De plus, de 1975 à 1988, le fardeau fiscal total n'a que très légèrement augmenté au Canada si on compare à ce qui est survenu en France, au Japon ou encore en Italie.

Voilà qui met un terme au discours alarmiste qui ne cesse de soutenir que nous sommes surtaxés. Et pourtant, bon nombre d'entre nous avons néanmoins la certitude de voir notre revenu disponible s'éroder au fil des ans sous l'effet conjugué de taxes de toutes sortes. Si l'ampleur du fardeau fiscal global n'a rien d'excessif relativement aux autres pays industrialisés, peut-être faut-il plutôt se pencher sur la répartition de ce fardeau fiscal?

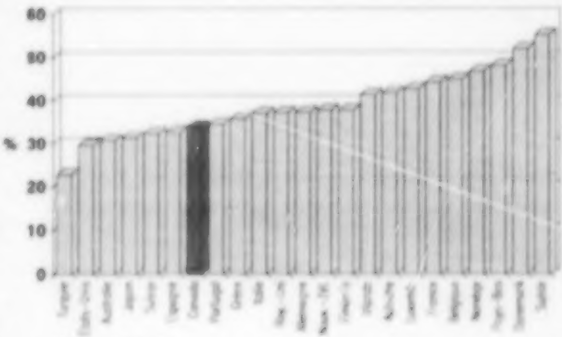
Évolution des prélèvements obligatoires : comparaison internationale (en % du PIB)

	1975	1980	1985	1988
France	36,9	41,7	44,5	44,3
Allemagne	35,7	38,0	38,0	37,4
Canada	**32,4**	**31,6**	**32,9**	**33,6**
États-Unis	29,0	29,5	29,2	30,0
Italie	26,2	30,2	34,4	37,1
Japon	20,9	25,5	28,0	30,2
Royaume-Uni	35,0	35,3	37,8	37,7
CEE (moyenne non pondérée)	33,4	36,4	39,4	40,6
Groupe des sept (moyenne non pondérée)	30,9	33,1	35,0	35,8

Source : OCDE, Statistiques des recettes publiques des pays membres de l'OCDE.

UN FARDEAU FISCAL TROP LOURD?

Recettes fiscales en % du Produit intérieur brut



Source: OCDE

Un examen comparatif sommaire de la structure fiscale des pays du G-7 indique en premier lieu que le Canada tire une forte proportion de ses recettes fiscales sous forme d'impôts sur les revenus. La part s'établit à 38,7 % des recettes fiscales comparativement à une moyenne de 27,3 % pour le G-7. L'impôt sur les sociétés ne représente que 8 % des recettes au Canada contre 10 % en moyenne dans le G-7. Il est par ailleurs important de noter qu'avant même l'instauration de la TPS, le Canada avait largement recours aux taxes sur les biens et services pour financer les activités publiques (28,7 % des recettes fiscales contre 24,4 % en moyenne pour le G-7).

Mais une des différences importantes réside certes dans la répartition du fardeau des impôts directs (impôts sur le revenu, impôts sur les sociétés, cotisations sociales) entre les particuliers et les entreprises. Parmi les sept grands de l'OCDE, c'est au Canada que les particuliers supportent la plus large part des impôts directs (72,5 % contre 59,6 % en moyenne dans le G-7. Or, les impôts directs représentaient 60 % de l'ensemble des recettes fiscales en 1987. Il faut également mentionner que ces données reflètent la situation qui prévalait avant la mise en œuvre de la vaste réforme qui a profondément changé la structure fiscale canadienne. Ces changements n'ont fait que déplacer davantage le fardeau vers les particuliers.

Quoi qu'il en soit, ce bref tour d'horizon démontre au moins une chose : il est faux de prétendre que nous sommes surtaxés au Canada, du moins si on se compare à la majorité des pays industrialisés.

Est-ce un hasard si ceux qui entretiennent ce mythe (monde des affaires, conservateurs) sont les mêmes qui réclament à grands cris des coupures budgétaires et une réduction de la taille de l'État? Et pendant qu'on glose abondamment sur la prétendue lourdeur du fardeau fiscal, on occulte la vraie question qui est celle de sa répartition. À ce chapitre, la dernière décennie aura vu nos gouvernements modifier les règles du jeu à un point tel que l'ampleur de la grogne fiscale n'étonne guère.

Une fiscalité plus équitable : est-ce possible?

Comme on l'a vu, la fiscalité, en l'occurrence nos taxes et nos impôts, ne sont rien d'autre que le prix à payer pour se doter de programmes et services publics dont nous profitons toutes et tous plus ou moins à un moment ou l'autre de notre existence. Une question fondamentale consiste évidemment à se demander si on en a pour notre argent. Là-dessus, il faut bien dire que des gains de productivité demeurent toujours possibles dans le secteur

public et qu'on peut encore éliminer certains gaspillages, comme l'ont illustré les révélations au sujet du lancement en grande pompe de la « Semaine de la santé par le ministre Marc-Yvan Côté. Mais disons-le bien franchement, en termes de gaspillage, d'extravagances et de faible productivité, le secteur public est loin d'avoir le monopole.

En outre, il y a des limites objectives à vouloir plus avec moins. Un gouvernement peut bien avoir comme objectifs l'efficacité administrative et la bonne gestion des fonds publics, vient un temps où les rationalisations budgétaires génèrent inévitablement des rendements décroissants. À partir de ce seuil, le choix devient douloureux pour les utilisatrices et utilisateurs de services : accepter une dégradation de la qualité des services, consentir à en défrayer le coût de manière privée (tarification aux usagers ou carrément privatisation) ou encore accepter que la fiscalité s'alourdisse. Il n'y a pas de magie. Dans le secteur privé de l'économie, lorsqu'on veut consommer plus ou de meilleurs biens et services, on n'a pas le choix, on paie plus. Pourquoi observe-t-on alors autant de réticence quand il s'agit du secteur public ? L'opacité y est sûrement pour quelque chose lorsqu'on sait que la quasi-totalité des sondages abordant la question montre que la population n'est pas prête à renoncer aux services et programmes publics. Le lien entre ce que l'on paie et ce que l'on reçoit en retour est rarement évident et cela n'aide certes pas à solidifier le consensus social sur la fiscalité, particulièrement lorsque les revenus réels s'effritent, comme c'est le cas depuis une dizaine d'années.

Par ailleurs, il apparaît d'ores et déjà clair que face aux enjeux sociaux qui se profilent et qui nous interpellent avec une acuité certaine au cours des années à venir, une augmentation continue des budgets publics sera indispensable. Qu'on parle des besoins en matière de formation (analphabétisme, formation de la main-d'œuvre, décrochage scolaire), de ceux en santé (vieillissement de la population), de l'égalité réelle des femmes (programmes d'accès à l'égalité, équité salariale, services de garde), de l'en-

vironnement ou encore des infrastructures vieillissantes, il faudra trouver les ressources collectives pour assurer un financement adéquat d'une foule de besoins auxquels le secteur privé demeure incapable de répondre correctement. Sans quoi, le décrochage économique et social se poursuivra avec toutes les conséquences que l'on connaît.

Voilà pourquoi il devient impérieux de recréer un solide consensus autour du régime fiscal. L'existence d'alternatives permettant d'atteindre un meilleur équilibre en termes de répartition du fardeau fiscal et de diversification des sources de financement ne fait aucun doute, même si elles furent ignorées par les réformes fiscales des deux paliers de gouvernement. À quand la Commission d'enquête sur la fiscalité?

Richard Langlois est économiste à la CEQ

(1) Il s'agit des sept plus grands pays industrialisés membres de l'OCDE (N.D.L.R.)

Libre-échange États-Unis, Mexique, Canada Un nouveau protectionnisme

par François Plourde

D'une certaine façon, la tendance à aller vers ce qu'on appelle maintenant de «grands ensembles» semble incontournable. De fait, l'espace géographique des marchés, c'est-à-dire l'échelle à laquelle les firmes organisent leur production et se font concurrence, est déjà passé bien au-delà du cadre des frontières nationales; ce n'est plus un avenir mais déjà un présent, si bien que le jeu économique est d'ores et déjà profondément transformé. Comme si nous étions passés d'une table de ping-pong à un terrain de tennis. Sur ce point, donc, il est difficile de penser revenir en arrière : ce serait imaginer jouer de la tronçonneuse dans le nouveau corps économique pour qu'il continue d'entrer dans ses vieux habits. Et un bras, une jambe, une tête, alouette! Non.

Ce sur quoi il convient plus que jamais de s'interroger, c'est plutôt sur la nature de ce nouveau jeu, et sur les règles publiques de son encadrement. Car il faut dire que c'est précisément à

cette réalité qu'ont été confrontés tous les gouvernements au cours des années 1980, eux qui ont vu leurs moyens d'intervention traditionnels devenir de moins en moins efficaces au cours de la décennie précédente. Et c'est toujours face à cette réalité que l'accord de libre-échange à trois nous est présenté comme une réponse, sinon un passage obligé. Est-ce bien le cas? La création d'un «grand ensemble» régional est-elle si incontournable qu'on le dit? Ou plus précisément, à quel jeu et à quelles règles correspond ce projet?

Poser la question revient en fait à soulever deux interrogations. Reprenons, pour les cerner, la même analogie du corps économique et des habits politiques. La première interrogation consiste à se demander si on a pris la mesure exacte des mutations et des déformations que connaît ce corps, et de ses défauts possibles. Car l'expression couramment employée, celle de «mondialisation» des marchés, rend très mal compte des véritables tendances de fond dans le jeu de la concurrence. À l'échelle mondiale, loin d'assister à la constitution d'un immense et unique marché mondial, nous sommes devant la montée de trois zones économiques, au sein desquelles se concentre l'activité économique – et autour desquelles le vide menace peu à peu de s'installer. Plus important, des déséquilibres majeurs persistent entre ces zones, et les signes que les tensions entre elles s'accumulent sont aussi nombreux qu'inquiétants. Si on se concentre uniquement sur la zone nord-américaine, l'horizon de la concurrence n'est mondial que pour les États-Unis; pour le Canada et le Mexique, il se limite au continent, voire au seul marché américain. D'où le problème de ces derniers à devoir définir leurs rapports avec les États-Unis.

La seconde interrogation, compte tenu de ce contexte, consiste à se demander si la mode politique proposée pour les nouveaux habits est bien celle qui convient ou même, face aux affirmations des trois gouvernements nord-américains, s'il ne faudrait pas conclure que le roi est nu! Car il apparaît de plus en plus que ce projet d'accord continental s'affirme comme une riposte stratégique

à la montée de l'Europe et de l'Asie, une solution peu souhaitable s'il en est, qui n'est apparue qu'en réaction à l'absence d'une solution plus désirable, soit celle d'une coopération multilatérale renouvelée, autour d'un projet et d'institutions mieux adaptés aux nouvelles réalités économiques. C'est là cette fois le rôle et la responsabilité des États qui sont en question, tant en ce qui regarde la stimulation et l'orientation de l'activité économique, que la justice sociale et la distribution de la richesse. Une question cependant qui ne se pose plus uniquement en référence à une économie interne - ou nationale - comme ce fut le cas par le passé, mais dorénavant aussi en rapport avec l'organisation des relations économiques internationales. Nous aborderons dans l'ordre ces deux questions. Mais d'abord, donnons un rapide aperçu sur la situation du troisième pays impliqué par l'accord, le Mexique.

Les verrous du Mexique : économiques et politiques

De la fin des années 1940 au début des années 1980, le Mexique a poursuivi une politique dite de substitution aux importations. Il s'agissait alors de protéger le marché national et de favoriser le remplacement des importations par une production domestique. Si ce type de politique a pu être utile à certains pays pour une première phase de démarrage de leur industrialisation - comme ceux en Asie du Sud-Est par exemple - il est rapidement apparu qu'il avait d'importants effets pervers partout et chaque fois où on l'a maintenu bien au-delà de cette phase. À l'abri de protections élevées se sont développées des entreprises qui, graduellement, sont devenues de plus en plus vétustes, inefficaces, et en position de commander des prix élevés - même parfois très élevés - sur leurs marchés nationaux, pour des produits de faible qualité. Cela a été en partie le cas au Mexique.

Ces défauts se sont révélés être de véritables problèmes lorsque, à partir du milieu des années 1970, le Mexique s'est trouvé coincé entre l'obligation d'élargir ses débouchés extérieurs pour faire face au remboursement de sa dette et rencontrer ses besoins

d'investissement, et l'agressivité des États-Unis - auxquels sont destinés près des trois quarts de ses exportations - qui resserraient les contrôles pour l'accès à leur marché. Les larges ressources pétrolières du pays ont pu lui donner de l'oxygène pour un temps, mais avec la récession du début des années 1980 et la chute des prix du pétrole, le problème s'est posé de nouveau dans toute son ampleur, sous la forme de la crise de la dette de 1982. Le gouvernement de l'époque a alors estimé que le fait pour le Mexique d'adhérer au GATT lui permettrait d'améliorer et de protéger son accès au marché des États-Unis; cela exigeait par contre de démanteler une bonne partie des protections qu'il s'était forgées, quitte à devoir laisser se refroidir les industries nationales, peu habilitées à affronter la concurrence extérieure. Aussi, dès 1983, le gouvernement entreprit-il un vaste programme de libéralisation des échanges, de réduction des dépenses publiques et de contrôle des salaires, en prévision de sa demande formelle. Et en 1986 le Mexique obtenait ainsi son adhésion au GATT.

Très rapidement cependant, le gouvernement devait constater que le programme de libéralisation - poursuivi jusqu'à aujourd'hui - avait été extrêmement coûteux pour la population et les industries mexicaines, tout comme il devait constater que son adhésion à un système multilatéral en pleine déroute ne pouvait le protéger efficacement des représailles américaines. C'est pourquoi aujourd'hui le gouvernement Salinas, toujours aux prises avec la dette extérieure et confronté au défi de moderniser l'appareil de production du pays, espère qu'en allant encore plus loin dans la voie de ces réformes et en négociant cette fois directement avec les États-Unis les conditions d'accès à leur marché, le Mexique puisse plus facilement accroître ses échanges et attirer de nouveaux capitaux extérieurs. Autrement dit, il espère que cette fois-ci les fruits de sa politique se matérialiseront enfin. Cet espoir est-il fondé? Deux choses au moins peuvent être soulevées.

Premièrement, il est vrai que la libéralisation économique au Mexique a déjà attiré des capitaux dans les zones «maqui-

ladoras» - zones où, sous condition d'exporter la plus grande partie de la production, les entreprises étrangères sont exemptées d'impôt et où la syndicalisation est interdite. Mais on doit noter aussi que ces investissements étrangers se sont faits en grande partie en substitution aux investissements internes. Dans l'ensemble, en effet, le taux global d'investissement au Mexique n'a à peu près pas bougé : on a en quelque sorte échangé une piastre nationale pour quatre «trente sous» étrangers. Et deuxièmement, le revers de médaille de la libéralisation économique a été un renforcement de l'autoritarisme politique. Contrôle des opposants, des syndicats, assassinats politiques et manipulation des élections ont compté parmi les outils politiques de la mise en place des réformes économiques. Alors, modernisation et démocratisation du Mexique vont-ils nécessairement et automatiquement de pair avec la libéralisation des échanges avec les États-Unis et le Canada? Il est très hasardeux de le supposer, pour le moment du moins.

On comprend les verrous dans lesquels est coincé le Mexique. Mais il n'est pas évident qu'une entente qui serait le simple prolongement de ces réformes soit pour lui une option si avantageuse, surtout du point de vue de sa population et de ses besoins. Et au-delà, se posent les mêmes questions que celles soulevées plus haut, que nous abordons maintenant.

Le corps économique : la nouvelle donne de la concurrence

A des degrés et selon des modalités différentes, les trois pays se trouvent aujourd'hui devant le problème d'un monde économique qui connaît de profondes transformations. Les flux de commerce et d'investissement à travers le monde en effet se sont déplacés rapidement et énormément depuis quinze ans, pour se concentrer autour de trois pôles : l'Amérique du Nord, l'Europe et l'Asie, et plus précisément encore, autour des principales puissances industrielles de ceux-ci. Ensemble, ces zones concentrent maintenant au-delà de 70 p. cent du total du commerce international,

et plus de 60 p. cent des investissements directs internationaux (des disparités croissantes qui rappellent celles qu'on observe entre les individus à l'intérieur de la plupart des pays). Ces changements n'ont pas été sans créer de nombreux problèmes. Parmi ceux-ci, des déséquilibres économiques majeurs sont apparus qui, loin de se résorber, sont allés en s'accroissant. Et faute de parvenir à les maîtriser, les grandes puissances ont été de plus en plus enclines à utiliser tous les moyens à leur disposition pour préserver leurs propres intérêts, cela au prix des conditions nécessaires au maintien d'une solide coopération multilatérale.

Autre changement important, les dernières vingt années ont vu les moyens financiers, techniques et organisationnels des firmes multinationales augmenter considérablement, ce qui leur a permis de prendre une dimension et une place nouvelles dans l'organisation des rapports économiques internationaux. Cela s'est particulièrement manifesté dans le fait que, alors que le commerce international a connu un rythme de croissance très modéré au cours des années 1980, les investissements internationaux, eux, ont connu une véritable explosion. Comme résultat, les frontières nationales ne sont plus aujourd'hui les frontières naturelles des entreprises et de la concurrence; de telle sorte que les outils qu'avaient utilisés jusque-là les gouvernements de chacun des pays pour gérer leur propre économie et encadrer les marchés sont devenus de moins en moins efficaces. Cet élargissement de l'espace naturel des entreprises aurait demandé un élargissement correspondant des instances responsables, ne serait-ce que pour pouvoir réaliser les mêmes objectifs qu'auparavant. Mais les institutions internationales d'après-guerre n'avaient pas été conçues en ce sens, et la détérioration du climat de coopération internationale ne fait que repousser la perspective de leur renouvellement.

Dernier élément à souligner à propos des nouvelles formes qu'a prises la concurrence, l'organisation même de la production manufacturière vit des changements importants. On parle, à propos des nouvelles technologies et des changements dans l'or-

ganisation des entreprises, d'une nouvelle organisation «flexible» de la production. Le continent nord-américain est largement en retard dans l'ajustement à ces nouvelles réalités, de telle sorte que des investissements majeurs devraient y être consacrés. Cependant, les trois pays sont tous largement endettés et doivent compter de plus en plus sur l'extérieur pour leur financement et leurs investissements. De surcroît, il existe depuis 1986 une tendance inquiétante, où la part des investissements nord-américains qui se dirigent hors du continent a augmenté, probablement pour profiter d'avantages que ce dernier ne semble plus offrir. La revitalisation de l'industrie nord-américaine semble ainsi poser des problèmes particuliers, qui se traduisent notamment dans le fait que l'activité économique n'arrive plus à intégrer l'ensemble de la population.

Comme on le constate, la profondeur tout autant que la vitesse de ces transformations ont causé des problèmes importants. Trop importants pour qu'on puisse espérer qu'ils s'estompent d'eux-mêmes. Et c'est à ces défis justement qu'ont été confrontés tous les gouvernements. Comment devaient-ils réagir? Et comment ont-ils réagi?

Avant d'y venir, soulignons que ces questions ne se posaient pas de la même façon pour les trois pays d'Amérique du Nord. De fait, les échanges commerciaux et les flux d'investissement du Canada et du Mexique sont tournés à plus de 60 à 70 % vers les États-Unis. Pour ces derniers par contre, l'un et l'autre de ces pays ne représentent ensemble que le quart environ de leur commerce extérieur, et 8 % environ des investissements directs que les États-Unis reçoivent de l'étranger (contre près de 20 % en 1975). On comprend que, au contraire des deux autres pays, les principaux défis économiques des États-Unis se posent d'abord face aux autres puissances industrielles du monde, et non pas au sein du continent.

En bref, c'est dans un contexte de concentration de l'activité économique autour de trois pôles, de déséquilibres persis-

tants entre eux et de difficultés particulières de l'industrie nord-américaine qu'il faut situer ce projet de libre-échange continental.

Les habits : à nouveau jeu, nouvelles règles. Mais lesquelles?

Devant l'élargissement de l'espace de jeu des forces économiques, le problème qui s'est posé à tous les gouvernements, avons-nous dit, a été de déterminer ce que devaient être les nouvelles règles publiques de ce jeu. Les transformations évoquées plus haut indiquent bien les défis qui leur étaient posés : il s'agissait ni plus ni moins de reconstruire des relations économiques internationales stables et propices à la croissance et au développement de tous les pays - particulièrement les plus faibles et les plus vulnérables; de favoriser le développement de rapports économiques plus équitables et plus équilibrés entre les pays; et, au niveau nord-américain, de moderniser et d'adapter les industries aux besoins de demain. C'est une réponse publique d'envergure qui était requise, et c'est bien à une réponse publique que nous assistons. Mais sous la forme d'un nouveau régionalisme.

De fait, on peut affirmer que l'accord continental de libre-échange viendrait entériner l'émergence d'un «monde des régions». Un monde, on doit le redouter, marqué par le spectre d'un nouveau protectionnisme de zone. En effet, on ne peut faire abstraction que c'est précisément dans un contexte de vives tensions entre les puissances industrielles qu'est apparu ce régionalisme, tout comme on ne peut faire abstraction que c'est faute d'être parvenu à régler les problèmes autrement qu'il s'impose. Pour les États-Unis, ces négociations (et au-delà, le projet qu'ils ont appelé l'Initiative des Amériques qui consiste à étendre l'entente à tout le continent sud) ont une portée stratégique qui dépasse largement les intérêts économiques des trois pays : il s'agit pour eux de créer une zone qu'ils pourront imposer comme rempart à l'appui de leur position dans les négociations face au reste du monde. En ce sens, en recul et en position de faiblesse sur la scène internationale, les

États-Unis sont devenus de véritables prédateurs pour leurs partenaires du continent. *Cujus regio, ejus religio* (de telle région, de telle religion). Au risque de se répéter, avec la persistance de leurs difficultés économiques, les pressions protectionnistes aux États-Unis se font de plus en plus vives; et c'est précisément en réaction à la montée de l'Europe et de l'Asie que cette entente se présente, alors même, paradoxalement, que le continent a vu son interdépendance avec ces derniers augmenter. C'est donc une profonde illusion de croire que cette entente puisse être un «pas dans la bonne direction» - comme il est souvent affirmé - vers l'établissement de nouveaux rapports économiques internationaux. Il ne s'agit pas ici de faire de l'antiaméricanisme primaire, mais de constater les voies tordues dans lesquelles s'engage le régionalisme nord-américain.

Mais qu'en est-il du Canada et du Mexique? Certes, ils ne pouvaient échapper au fait de l'étroitesse de leurs relations avec les États-Unis. Mais cela dit, qu'ont-ils véritablement à gagner de ce projet? Il est difficile en effet d'imaginer dans les circonstances que le Canada et le Mexique pourront obtenir une entente équilibrée et qui leur serait avantageuse. Les États-Unis cherchent d'abord à ériger le continent en modèle à la face du monde; pas à négocier des compromis qui seraient le fruit des particularités dans les relations économiques réelles. Au surplus, les échanges de marchandises et de capitaux entre ces trois pays sont déjà largement ouverts. Et pour le Mexique, peut-il vraiment espérer la manne des capitaux qu'il attend d'une entente, venant d'un continent aussi endetté?

En ce qui regarde les problèmes posés par l'élargissement des activités des grandes firmes, il n'est pas difficile d'affirmer que dans l'état actuel des choses, l'entente qui pourrait être conclue sera peu encline à reformuler de nouvelles règles supra-nationales d'encadrement des entreprises, de régulation des marchés ou de partage de la production. Plus étroitement, il s'agira fort probablement d'ouvrir simplement les marchés nationaux les uns sur les

autres - investissements compris - et d'établir un code limitatif aux possibilités d'interventions des États, des limitations qui seront largement influencées par la façon de faire des États-Unis, à n'en pas douter. Bien sûr, il s'agit pour ces derniers d'élargir et de stabiliser l'accès à toute la région pour leurs firmes. Mais aussi, il s'agit de circonscrire définitivement les vieux démons nationalistes canadiens et mexicains. Or, compte tenu des tendances actuelles du commerce et des investissements, il est difficile de s'imaginer que le simple fait d'ouvrir un peu plus les marchés nationaux les uns sur les autres sera suffisant - ou efficace -pour relever les défis de modernisation qui se posent, même pour les États-Unis. De telle sorte que le risque est, soit de voir s'ajuster durablement à la baisse l'appareil industriel nord-américain, soit - comme seule alternative - de voir ressurgir des politiques industrielle agressives, propres à augmenter les tensions à l'échelle internationale.

Dans les circonstances, il est étonnant, consternant même de voir que le Canada a abandonné si facilement ses propres politiques ainsi que son rôle traditionnel sur la scène internationale, lui qui justement avait toujours agi comme médiateur entre les grandes puissances, de conscience morale presque dans les relations internationales. Car c'est maintenant plus que jamais qu'il faudrait relancer la coopération entre les nations, et rappeler aux grandes puissances leurs responsabilités vis-à-vis du monde. Pour tout dire, c'est un nouveau projet de coopération multilatérale qui serait requis. Autour de quels principes? On doit en convenir, si l'on veut éviter les pièges de la voie régionale, et à moins que les pays ne soient disposés à aller vers une forme de supranationalité - ce qui est douteux - il n'y a pas d'autres choix que d'aller vers une nouvelle forme de reconnaissance du fait national, et vers un nouveau compromis -voire une nouvelle symbiose - entre les objectifs d'efficacité économique et de justice sociale. Ce pourrait être pour le Canada une contribution, bien sûr ardue, mais combien positive dans le contexte actuel.

François Plourde est économiste.

Sondage CROP/CEQ

L'éducation au coeur du débat social

par Luc Allaire et François Beauregard

Le décrochage scolaire et le financement de l'éducation sont de plus en plus au coeur du débat social. Un sondage CROP réalisé à la demande de la CEQ révèle, en effet, que les préoccupations de la CEQ concernant ces deux questions sont largement partagées par la population.

Les résultats de ce sondage proviennent de 1 018 entrevues téléphoniques effectuées entre le 13 et le 17 novembre 1991, à partir d'un échantillon représentatif de la population du Québec, du point de vue du sexe, de la langue d'usage et de la région de résidence. Il est précis à 3 points près, 19 fois sur 20.

Halte aux frais de scolarité

Après une décennie de compressions budgétaires, les universités, les cégeps et les commissions scolaires réclament plus de fonds pour assumer adéquatement leur rôle. Dans presque tous

les milieux maintenant, on admet qu'il faut refaire de l'éducation une priorité, que notre avenir en dépend. Cependant, quand vient le temps d'injecter des ressources supplémentaires, le gouvernement se retourne de plus en plus vers «l'utilisateur payeur». Nous assistons ainsi à une érosion progressive du principe de la gratuité scolaire.

Dans les universités, les frais de scolarité sont passés de 540 $ par an en moyenne en 1988-1989 à 1 360 $ en 1991-1992. Et les recteurs des universités proposent de les hausser graduellement jusqu'à 3 250 $ par an. Cette idée est cependant rejetée par trois personnes sur quatre.

De même, 69 % de la population québécoise s'oppose à l'introduction de frais de scolarité pour les étudiantes et étudiants à temps plein dans les cégeps alors que 29 % y serait favorable. Cette information est intéressante car, depuis un an, le Conseil du trésor spécule sur cette idée. Le premier ministre déclarait d'ailleurs, lors du discours inaugural en mars, qu'il entendait revoir en profondeur l'avenir de l'enseignement collégial, et notamment la gratuité.

Cette révision du principe de la gratuité risque de débuter par l'imposition de frais de scolarité aux étudiantes et étudiants de cégep qui prennent plus de temps que prévu pour compléter leurs études collégiales. Cette autre mesure «plus subtilement démagogique» a, en effet, été proposée par un comité de l'Assemblée nationale, l'an dernier. Sur ce sujet, par contre, les avis sont plus partagés : 52 % de la population s'y oppose pendant que 45 % se montre favorable.

La hausse des frais à l'université

Les frais de scolarité universitaire sont passés de 540 à 1 360 $ par an en moyenne au cours des deux dernières années. Les universités proposent de les hausser à 3 250 $ par an dans un proche avenir. Etes-vous tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt en désaccord ou tout à fait en désaccord avec cette proposition?

Tout à fait d'accord	7 %
Plutôt d'accord	14 %
Plutôt en désaccord	22 %
Tout à fait en désaccord	54 %
NSP/PR	3 %

Des frais de scolarité au cégep

L'an dernier, le gouvernement a examiné la possibilité d'introduire des frais de scolarité pour les étudiantes et les étudiants à temps plein des cégeps. Etes-vous tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt en désaccord ou tout à fait en désaccord avec cette idée ?

Tout à fait d'accord	9 %
Plutôt d'accord	20 %
Plutôt en désaccord	23 %
Tout à fait en désaccord	46 %
NSP/PR	2 %

Des frais de scolarité pour les retardataires

Certaines étudiantes et certains étudiants de cégep prennent plus de temps que les délais prévus pour compléter leurs études collégiales en raison d'un changement d'orientation, d'un travail à temps partiel, ou de difficultés scolaires. On étudie présentement la possibilité d'imposer des frais de scolarité à ces jeunes pour les sessions supplémentaires. Etes-vous tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt en désaccord ou tout à fait en désaccord avec ce projet ?

Tout à fait d'accord	19 %
Plutôt d'accord	26 %
Plutôt en désaccord	18 %
Tout à fait en désaccord	34 %
NSP/PR	3 %

Pour ces trois premières questions, on note une opposition plus forte des femmes que des hommes à l'introduction ou à la hausse des frais de scolarité. L'écart varie de 7 % à 9 %. Cet écart est peut-être lié à la condition économique des femmes qui, règle générale, est plus précaire.

D'autre part, les ménages qui s'opposent le plus à cette mesure sont ceux dont le revenu se situe entre 30 000 $ et 40 000 $ par année. Ce phénomène est sûrement lié au fait que cette catégorie de revenu est très lourdement taxée.

Plus d'argent en éducation

Au primaire et au secondaire, des frais divers sont exigés par les commissions scolaires. Ces frais varient entre 5 $ et 170 $ d'une commission scolaire à l'autre.

En dépit de ces grandes disparités, 49 % des répondants souhaitent les maintenir à leur niveau actuel. Cependant, une proportion non négligeable des personnes souhaitent voir ces frais diminués (20 %) ou abolis (26 %). L'opinion publique semble de ce point de vue plutôt favorable aux positions exprimées par la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (FEC S-CEQ) et les associations de parents l'automne dernier. Ces dernières s'inquiétaient de la multiplication des frais de toutes sortes exigés des parents dans les différentes commissions scolaires du Québec.

Dans les écoles primaires et secondaires, l'enseignement est gratuit en principe; cependant, on exige des frais d'inscription qui varient de 5 $ à 70 $ au primaire et de 55 $ à 170 $ au secondaire, selon les commissions scolaires. Selon vous, devrait-on abolir les frais d'inscription, les diminuer, les augmenter ou les maintenir à leur niveau actuel ?

Abolir	26 %
Diminuer	20 %
Augmenter	2 %
Maintenir	49 %
NSP/PR	3 %

La situation financière du système d'éducation

L'ensemble du système scolaire québécois aura un grand besoin de ressources financières supplémentaires pour faire face aux défis de l'avenir. Etes-vous tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt en désaccord ou tout à fait en désaccord avec cette affirmation ?

Tout à fait d'accord	40 %
Plutôt d'accord	33 %
Plutôt en désaccord	13 %
Tout à fait en désaccord	8 %
NSP/PR	5 %

Seriez-vous tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt en désaccord ou tout à fait en désaccord pour qu'on impose une taxe spéciale pour faire face à ces défis ?

Tout à fait d'accord	6 %
Plutôt d'accord	14 %
Plutôt en désaccord	18 %
Tout à fait en désaccord	59 %
NSP/PR	3 %

Qui, selon vous, devrait porter le fardeau d'un financement accru de l'éducation ?

Le gouvernement	45 %
Les commissions scolaires	12 %
Les entreprises	21 %
Les individus	11 %
Autre: _____ (préciser)	1 %
NSP/PR	9 %

Pour bien comprendre les positions de l'opinion publique à l'égard de ces questions cruciales sur le financement de l'éducation, il convient de faire l'analyse de l'ensemble des résultats. Il importe tout d'abord de noter qu'une majorité importante de la population (73 %) estime que le système scolaire a besoin de ressources supplémentaires pour faire face aux défis de l'avenir. Seulement 21 % n'est pas de cet avis.

En ce qui regarde la responsabilité d'un financement accru, les répondants indiquent dans l'ordre les choix suivants : le gouvernement (45 %), les entreprises (21 %), les commissions scolaires (12 %) et les individus (11 %). A noter ici que la population considère que les entreprises doivent contribuer aux efforts financiers en éducation. Toutefois, le présent sondage ne permet pas de connaître le mode de contribution privilégié.

Quant à l'imposition d'une taxe spéciale, cette idée est carrément rejetée par la population, puisque 77 % de la population est en désaccord avec cette solution alors qu'à peine 20 % serait favorable à cette idée. Le niveau d'opposition est élevé, quel que soit le niveau de revenu considéré. Ces réponses ne doivent pas étonner puisque les Québécoises et Québécois ont subi plusieurs hausses de taxes au cours des dernières années (TPS, TVQ, taxes municipale et scolaire, etc.).

Globalement, on peut dire que la population est très consciente des besoins financiers du système d'éducation. Mais elle estime que la remise en question de la gratuité scolaire n'est pas le meilleur moyen de répondre à ces besoins. On s'attend à un effort accru surtout du gouvernement et des entreprises. On souhaite aussi qu'une partie de ces besoins soit comblée par une amélioration de la gestion financière du système d'éducation.

Fait intéressant à signaler, même les répondants qui n'ont pas d'enfant ou de jeune dans le système scolaire considèrent qu'il y a un grand besoin de ressources supplémentaires (70 %). Cette proportion est un peu plus élevée chez ceux qui en ont (78 %).

Le recours aux frais de scolarité et d'inscription, qui semble être la solution en haut lieu, ne reçoit l'assentiment que de 2 % des répondants. On peut en déduire que la population québécoise est encore très attachée au principe de la gratuité de l'enseignement. Elle rejette aussi massivement toute limitation de l'accès aux études supérieures comme moyen d'améliorer la situation financière du système puisque seulement 2 % a retenu cette hypothèse.

Le décrochage scolaire préoccupe 4 personnes sur 5

Le deuxième thème traité par ce sondage CROP portait sur le décrochage scolaire.

Le sondage révèle que le phénomène du décrochage scolaire préoccupe 78 % des personnes interrogées et que les deux tiers des répondants sont conscients que le taux d'abandon scolaire est en hausse. Le sondage fait le lien entre le décrochage scolaire au secondaire et la probabilité de se retrouver en chômage. De plus, 74 % des répondants sont conscients que les jeunes issus de milieux pauvres ont plus de difficultés que les autres à l'école. Enfin, une majorité de la population considère que l'école est trop axée sur la compétition et la performance.

Ces dernières années, diriez-vous que le nombre de jeunes qui quittent l'école avant d'avoir obtenu leur diplôme du secondaire est ...

... fortement en hausse	11
... en hausse	54
... stable	14
... en baisse	10
... fortement en baisse	1
NSP/PR	8

Le décrochage scolaire au secondaire, est-ce un phénomène qui vous préoccupe ...

... beaucoup	49
... assez	29
... peu	13
... pas du tout?	7
NSP/PR	1

On constate aussi que plus les personnes sont scolarisées, plus elles sont préoccupées par le phénomène du décrochage scolaire. Les personnes plus âgées (55 ans et plus) sont moins préoccupées que les plus jeunes (18-34 ans). Les gens qui ont des enfants à l'école sont plus préoccupés (85 %) que ceux qui n'en ont pas (73 %).

Un pourcentage élevé de la population (74 %) est consciente que les jeunes issus de milieux pauvres ont plus de difficultés que les autres à l'école.

Quatre personnes sur cinq estiment que le gouvernement doit investir davantage qu'il ne le fait aujourd'hui pour lutter contre le décrochage. Plus les gens sont scolarisés et plus ils ont des revenus élevés, plus ils sont d'accord avec cette affirmation.

Une proportion encore plus élevée (86 %) de la population est d'avis que le gouvernement doit accorder davantage d'aide dans les milieux pauvres pour lutter efficacement contre le décrochage scolaire. Cette affirmation fait presque l'unanimité, quels que soient le niveau de scolarité, le revenu ou le groupe d'âge des personnes interrogées.

Les solutions au problème du décrochage

Lorsqu'on demande à la population la solution qui est la

plus susceptible d'améliorer la réussite des jeunes à l'école, c'est la réduction du nombre d'élèves par classe qui vient en tête de liste pour 32 % des personnes interrogées.

Les deux autres solutions qui retiennent le plus l'attention de l'opinion publique sont l'augmentation des services professionnels (psychologues, orienteurs, etc.) et l'aide aux parents qui ont des difficultés avec leurs enfants. Ces deux solutions sont choisies dans la même proportion (28 %). Par contre, l'ajout de cinq jours au calendrier scolaire n'obtient l'appui que de 8 % des personnes interrogées.

Globalement, on peut retenir que l'ensemble des réponses sur le phénomène du décrochage va dans le même sens que les propositions de la CEQ.

La population se dit satisfaite du travail des profs

Le niveau de satisfaction de la population à l'égard du travail des enseignantes et enseignants est élevé puisque 65 % de celle-ci se déclare satisfaite ou très satisfaite. Fait à noter, le niveau de satisfaction est plus élevé pour les gens qui ont des enfants à l'école (72 %) comparativement à ceux qui n'en ont pas (60 %).

Ce sont les parents qui ont des enfants au primaire qui sont les plus satisfaits (76 %) suivis de ceux qui ont des enfants au cégep (70 %) et au secondaire (69 %). Les parents qui ont des enfants à l'université semblent moins satisfaits (57 %).

Il est intéressant de constater qu'avec un taux d'échec et d'abandon scolaires important (environ 40 %), la population ne pointe pas du doigt le travail des enseignantes et enseignants. Le niveau de satisfaction à leur endroit demeure, en effet, très élevé.

En général, êtes-vous très satisfait, plutôt satisfait, plutôt insatisfait ou très insatisfait du travail des enseignants ?

Très satisfait	11 %
Plutôt satisfait	54 %
Plutôt insatisfait	20 %
Très insatisfait	6 %
NSP/PR	10 %

Un message d'espoir

Selon la présidente de la CEQ, Lorraine Pagé, ce sondage permet de constater que, grâce aux efforts de la CEQ et à l'information diffusée par les médias, la population est maintenant sensibilisée au grave problème de l'échec et de l'abandon scolaires. L'attachement de la population au principe de la gratuité de l'éducation constitue aussi, selon elle, un signe encourageant dans le contexte du désengagement de l'État face aux services publics.

«Les réponses à ce sondage représentent un message d'espoir, de conclure Lorraine Pagé. La population est consciente des lacunes à combler sur le plan de la formation et elle manifeste clairement sa volonté de sortir de la culture de l'échec.»

Luc Allaire est agent d'information à la CEQ.
François Beauregard est conseiller à la CEQ pour les dossiers touchant l'enseignement supérieur.

Revue Options CEQ

Abonnez-vous!

Bulletin d'abonnement

Je m'abonne à la revue Options CEQ

- ❑ 1 an (2 nos + Dossiers) 16 $
- ❑ 2 ans (4 nos + Dossiers) 30 $

Nom _____

Adresse _____

Ville _____Province ou pays _____

Code postal _____

Nom du syndicat (s'il y a lieu) _____

_____Chèque ou mandat postal ci-joint

Expédiez au
Centre de documentation de la CEQ
1170, boul. Lebourgneuf, bureau 300
Québec, Québec
G2K 2G1
Tél.: (418) 627-8888
Télécopieur: (418) 627-9999

Éditorial
Rosette Côté

Le métier d'enseigner
De la passion à l'épuisement
Henri Lamoureux

Santé et services sociaux
Pourquoi chambarder ce qui va bien?
Béatrice Chiasson

Pour une politique de la petite enfance
Henri Laberge

Réussite scolaire
L'état des pratiques dans les écoles primaires et secondaires
Lynda Gosselin, Roland Ouellet, Christian Payeur

Faire son temps
Les raccrocheurs et l'école
Marie Gagnon

La formation professionnelle : une priorité pour la CEQ
Henri Lamoureux

Le travail à temps partiel pendant les études secondaires :
de la nuance avant toute chose
Jocelyn Lapointe

Vieillissement et condition enseignante : agir sur l'organisation du travail
Christian Payeur, Hélène David

L'école privée sur la place publique
Josée Gauthier

Y a-t-il un analphabète dans l'école?
Jean-Claude Tardif

La révolte des contribuables
Richard Langlois

Libre-échange États-Unis, Mexique, Canada
Un nouveau protectionnisme
François Plourde

Sondage
L'éducation doit redevenir une priorité
Luc Allaire et François Beauregard